



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Filipe Cavalcanti Madeira

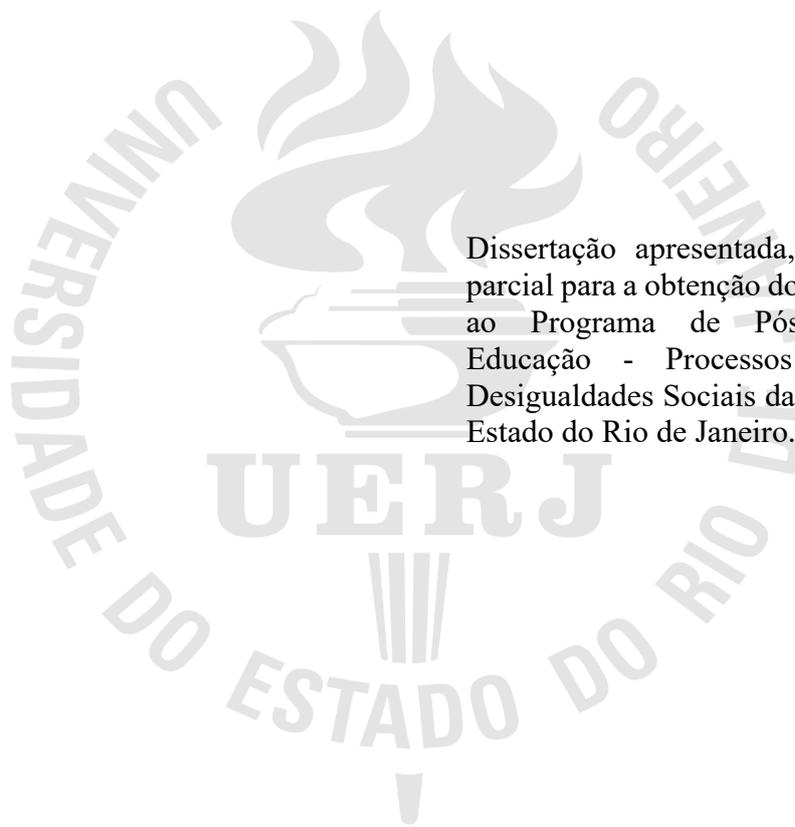
**O novo ensino médio e a formação omnilateral: concepções docentes sobre  
ensino médio em tempo integral com ênfase em empreendedorismo  
aplicado ao mundo do trabalho da rede estadual de educação do Rio de  
Janeiro**

São Gonçalo

2023

Filipe Cavalcanti Madeira

**O novo ensino médio e a formação omnilateral: concepções docentes sobre ensino médio em tempo integral com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho da rede estadual de educação do Rio de Janeiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/D

M181 TESE	<p>Madeira, Filipe Cavalcanti.</p> <p>O novo ensino médio e a formação omnilateral : concepções docentes sobre ensino médio em tempo integral com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho da rede estadual de educação do Rio de Janeiro / Filipe Cavalcanti Madeira. – 2023. 120f. : il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Ensino médio – Rio de Janeiro (Estado) – Teses. 2. Reforma do ensino médio – Rio de Janeiro (Estado) – Teses. 3. Educação – Reforma – Teses. 4. Empreendedorismo – Teses. I. Barbosa, Carlos Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p> <p>CRB/7 – 6150</p> <p>CDU 373.5(815.3)</p>
--------------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Filipe Cavalcanti Madeira

**O novo ensino médio e a formação omnilateral: concepções docentes sobre ensino médio em tempo integral com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho da rede estadual de educação do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 27 de julho de 2023

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa (Orientador)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucilia Augusta Lino

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof. Dr. José Carlos Lima de Souza

Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Miriam Fábila Alves

Universidade Federal de Goiás

São Gonçalo

2023

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado aos que lutam por um mundo mais justo e fraterno.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de contribuições políticas, científicas, profissionais e emocionais que tive o privilégio de compartilhar com meus familiares, professores, amigos e companheiros de trabalho.

Agradeço a minha amada esposa Mylena e a minha filha Catarina, por me ensinarem tanto ao longo deste período. A pesquisa e a dissertação foram constituídas durante o ciclo vital da gestação, do nascimento e dos primeiros passos de uma criança, em meio à construção da relação com seus pais, por um professor “aprendiz” que caminhou em direção ao estudo e ao esforço de desvelar aquilo que se pretende que permaneça velado em nossa sociedade.

Ao Professor Doutor Carlos Soares Barbosa, meu orientador, por acreditar no potencial desta pesquisa e pela paciência e afeto, que possibilitaram superar os limites impostos pela pandemia de COVID-19. Sua referência profissional e intelectual foi determinante para a minha reaproximação com o materialismo histórico-dialético. Agradeço também aos professores e professoras membros da banca de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, Prof. Dr. José Carlos de Lima Souza, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucilia Augusta Lino e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Fábria Alves, pela leitura atenta e cuidadosa e, sobretudo, pelas orientações, que contribuíram para o meu amadurecimento intelectual.

A minha amiga Renata Coube, pelo incentivo ao ingresso no mestrado.

Ao meu tio e professor, Eduardo, pelo incentivo aos estudos e pelas contribuições filosóficas e políticas na minha formação.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU-FFP/ UERJ). Experenciar diferentes linhas de pensamento ressignificaram conceitos e debates educacionais, e a importância da Universidade pública.

Por fim, agradeço aos discentes do Programa e aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Juventudes, Trabalho, Educação e Políticas Públicas (JUVENTE), pelo caloroso acolhimento, diálogos e debates que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

### **O imprescindível**

Há homens que lutam um dia, e são bons;  
Há outros que lutam um ano, e são melhores;  
Há aqueles que lutam muitos anos, e são muito bons;  
Porém há os que lutam toda a vida  
Estes são os imprescindíveis

*Bertolt Brecht*

## RESUMO

MADEIRA, F. C. *O novo ensino médio e a formação omnilateral: concepções docentes sobre ensino médio em tempo integral com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho da rede estadual de educação do Rio de Janeiro*. 2023. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Esta dissertação tem como objetivo analisar a consolidação da ideologia do empreendedorismo, em meio à contrarreforma empresarial do Ensino Médio, tendo como foco as concepções docentes acerca das mudanças curriculares implementadas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) através do Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro. Nessa direção, tomamos como objeto de estudo o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho (EMTI em Empreendedorismo) – uma modalidade de Ensino Médio ofertada pela SEEDUC-RJ. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a análise insere-se no campo Trabalho e Educação, apoiando-se na metodologia qualitativa para investigar as concepções de professores e professoras sobre o empreendedorismo. Para o levantamento de dados, foram utilizadas diversas técnicas de pesquisa: investigação da produção científica (teses, dissertações e artigos) sobre o tema; análise documental, tendo como principais fontes primárias documentos normativos da SEEDUC-RJ sobre o Ensino Médio e EMTI em Empreendedorismo e a Lei Federal n.º 13.415/2017, que institui a contrarreforma do ensino médio; aplicação de questionários e realização de roda de conversa com professores e professoras de escolas públicas regulares de Ensino Médio estaduais localizadas no município de Maricá-RJ. Durante as interações, os professores discutiram a conexão entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “novo” Ensino Médio, foram abordadas as seguintes questões: (i) como o curso o EMTI em Empreendedorismo se relaciona com a reforma proposta pela Lei n.º 13.415/2017; (ii) quais as concepções dos docentes sobre esse modelo de ensino; (iii) em que medida o curso reforça a dualidade do sistema educacional brasileiro na visão dos professores; e (iv) quais movimentos de conformação/resistência são empreendidos pelos professores em relação ao estímulo ao empreendedorismo como meio de inserção profissional dos jovens das classes populares. A análise das concepções docentes com base nas interações mostrou a conformação com o modelo atual de Ensino Médio e a confusão em relação ao termo empreendedorismo, com poucos questionamentos sobre os propósitos da formação empreendedora. Os resultados indicam que a rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro serviu como “laboratório” para a atual contrarreforma do Ensino Médio, e que os arranjos curriculares desenvolvidos foram fortemente influenciados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). Além disso, os resultados apontam as finalidades implícitas do estímulo ao empreendedorismo na atual fase do regime de acumulação flexível e o significado da ideologia do empreendedorismo na especificidade histórica brasileira.

Palavras-chave: Novo ensino médio. Empreendedorismo. Conarreforma do ensino médio.

EMTI.

## ABSTRACT

MADEIRA, F. C. *The new high school and omnilateral training: teachers' conceptions on full-time high school with emphasis on entrepreneurship applied to the world of work of the state education network of Rio de Janeiro*. 2023. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This dissertation aims to analyze the consolidation of the ideology of entrepreneurship, in the midst of High School business counter-reform, having as a focus teachers' conceptions about the curricular changes implemented by the State Department of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) through the Full-time Program of Education of Rio de Janeiro. In this direction, we take as object of study Full-time High School (EMTI) with Emphasis on Entrepreneurship Applied to the World of Work (EMTI in Entrepreneurship) - a modality of high school offered by SEEDUC-RJ. From the perspective of historical-dialectical materialism, the analysis belongs to the field of Work and Education, relying on the qualitative methodology to investigate the conceptions of male and female teachers about entrepreneurship. For data collection, several research techniques were used: investigation of scientific production (theses, dissertations and articles on the subject); documentar analysis, having as main primary sources normative documents from SEEDUC-RJ about High School and EMTI in Entrepreneurship and Federal Law No.13.415/2017, which institutes the counter-reform of high school; the application of interviews through questionnaires and execution conversation wheel with teachers from regular state public high school located in the Municipality of Maricá-RJ. During the interactions, teachers discussed the connection between the National Common Curricular Base (BNCC) and the 'new' High School, the following questions were addressed: (i) how the course in EMTF in Entrepreneurship relates with the reform proposed by the Law No. 13.415/2017; (ii) which are teachers' conceptions about this teaching model; (iii) to what extent the course reinforces the duality of Brazilian educational system; and (iv) which conformation/resistance movements are undertaken by teachers in relation to encouraging entrepreneurship as a means of professional insertion for young people from popular classes. The analysis of teachers' conceptions based on interactions showed conformation with the current model of High School and misunderstanding regarding the term entrepreneurship, with few questions about the purposed of entrepreneurship training. Results indicate that the teaching network of the State of Rio de Janeiro served as a 'laboratory' for the current high school counter-reform and that the curricular arrangements developed were strongly influenced by Ayrton Senna Institute (IAS). In addition, results point out the implicit goals of stimulating entrepreneurship in the present phase of flexible accumulation regime and the meaning of ideology of entrepreneurship in Brazilian historical specificity.

Keywords: New high school. Entrepreneurship. Counter-reform of high school. EMTI.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e Dissertações.....	38
Tabela 2 – Artigos Científicos.....	42
Tabela 3 – Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), com Ênfase em Empreendedorismo.....	74
Tabela 4 – Formação, atuação e tempo de trabalho dos professores que participaram do questionário online.....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CECA	Colégio Estadual Chico Anysio
CERI	Center for Educational Research and Innovation
CIE XXI	Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CODIN	Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPE	Ciência para a Educação
CTPE	Compromisso Todos pela Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EFEI	Ensino Fundamental de Educação Integral
EGB	Educação para Cidadania Global
EMAEP	Ensino Médio Articulado à Educação Profissional
EMI	Ensino Médio Inovador
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EMR	Ensino Médio de Referência
ESP	Escola Sem Partido

FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FIESP	Federação da Indústria do Estado de São Paulo
FIRJAM FRM	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FRM	Fundação Roberto Marinho
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
ID	Indicador de Desempenho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro
IF	Indicador de Fluxo Escolar
ILO	International Labour Organization
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIDE	Líderes Empresariais
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
MPBC	Movimento pela Base Comum
MP/RJ	Ministério Público do Rio de Janeiro
NEM	Novo Ensino Médio
NEMTIEE	Novo Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo
NMS	Novos Movimentos Sociais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OS	Organizações Sociais
OSCIP	Organizações Sociais de Interesse Público
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE/RJ	Plano Estadual de Educação
PEI	Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Programa Nacional de Publicização
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRÓ-GESTÃO	Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PL	Partido Liberal
PSC	Partido Social Cristão
P&G	Procter & Gamble
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEB	Secretários da Educação Básica
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
TPE	Todos pela Educação
TQC	Total Quality Control
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ANÁLISE .....</b>	<b>26</b>
1.1	<b>O materialismo histórico-dialético como fundamentação teórica, epistemológica e metodológica .....</b>	<b>26</b>
1.2	<b>O capitalismo “à brasileira” e a perpetuação da dualidade educacional .....</b>	<b>31</b>
1.3	<b>Levantamento bibliográfico (Estado da arte): as produções acadêmicas sobre EMTI em Empreendedorismo na rede estadual de educação do Rio de Janeiro .....</b>	<b>37</b>
<b>2</b>	<b>REFORMAS E CONTRARREFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL .....</b>	<b>47</b>
2.1	<b>Concepções e finalidades do ensino médio em disputa .....</b>	<b>47</b>
2.2	<b>Alterações na legislação sobre o ensino médio e o novo ensino médio .....</b>	<b>52</b>
2.3	<b>Mudanças no ensino médio: a legislação do Estado do Rio de Janeiro e o gerencialismo na educação .....</b>	<b>56</b>
<b>3</b>	<b>O EMPREENDEDORISMO NO “NOVO” ENSINO MÉDIO COMO PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>64</b>
3.1	<b>O empreendedorismo pela perspectiva (neo)liberal .....</b>	<b>67</b>
3.2	<b>O empreendedorismo como expressão das relações “flexíveis” de trabalho: a tentativa de reduzir a escola ao atual regime de acumulação flexível .....</b>	<b>69</b>
3.3	<b>A formação integral na perspectiva do materialismo histórico e dialético .....</b>	<b>76</b>
<b>4</b>	<b>APARÊNCIA VERSUS ESSÊNCIA: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROCLAMADO E O VELADO NA RELAÇÃO ENTRE EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>80</b>
4.1	<b>O empreendedorismo como estratégia educacional: um conceito em disputa .....</b>	<b>82</b>

4.2	<b>Empreender por necessidade: a “nova” dualidade do ensino médio ...</b>	97
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	104
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	111

## INTRODUÇÃO

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo.

*István Mészáros*

A presente pesquisa assume uma perspectiva de educação como dimensão estratégica para a transformação social. Refletir sobre a importância do Ensino Médio como via de acesso da classe trabalhadora ao mundo do trabalho atravessa a minha própria biografia, tendo em vista as experiências nos campos político e educacional, que sempre foram referenciadas por minhas origens e bases constituídas na escola pública, como estudante e professor. Essa perspectiva de transformação contribuiu para a busca de uma leitura crítica da realidade política, econômica e social do país.

Graduado em História, pela Faculdade de Filosofia Santa Doroteia (FFSD), e em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), no presente atuo na educação pública como diretor geral na rede municipal de educação de Maricá e como professor de Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Dessa forma, posso experimentar posições diversas no contexto escolar, dinamizando minha prática e favorecendo estratégias que visem a qualidade do trabalho pedagógico. No contexto das profundas transformações que marcam a educação no Brasil, busco implementar projetos e ações que possam contribuir para romper com a visão conservadora, mecanicista e excludente que ainda é marcante nas instituições escolares.

O anseio em pesquisar as questões relacionadas ao campo de Trabalho e Educação parte de inquietações que foram surgindo através de minha caminhada acadêmico-profissional, inquietações estas que surgem num contexto permeado por reformas e contrarreformas educacionais e disputas hegemônicas em torno da educação, pelo embate entre a dimensão pública e privada e, conseqüentemente, pelas disputas em torno do currículo escolar por sujeitos e coletivos progressistas e conservadores. Parto da defesa da educação de qualidade como um direito, por entendê-la como via de acesso à cidadania e como forma de romper dificuldades materiais de jovens da classe trabalhadora para acessar o Ensino Superior público.

Considerado como a “porta de entrada” para o mundo do trabalho para jovens e adolescentes das classes populares, o Ensino Médio tem sido alvo de disputas, que remetem às finalidades e concepções acerca da formação da classe trabalhadora brasileira. Neste aspecto, é importante conhecer os diversos projetos políticos materializados através das reformas e contrarreformas educacionais das últimas décadas, entre elas, a Lei n.º 13.415/2017.

Sendo assim, propusemos como tema de pesquisa a consolidação da ideologia do empreendedorismo em meio à contrarreforma do Ensino Médio, tendo como objeto o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, doravante chamado de EMTI em Empreendedorismo – uma modalidade de Ensino Médio oferecida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Face à conjuntura de disputa em torno das finalidades e concepções do Ensino Médio, pretendemos investigar a concepção de professores e professoras que atuam em escolas da rede estadual localizadas no município de Maricá-RJ<sup>1</sup> sobre o referido curso e o seu alinhamento com a matriz curricular defendida pelo empresariado brasileiro, consolidado com a atual contrarreforma do Ensino Médio.

Este estudo se justifica pela necessidade de contribuir para a construção de uma práxis que vise uma formação efetivamente integral, admitindo a relação entre trabalho e educação como um elemento fundamental para o desenvolvimento humano. Uma relação que tem dimensão material, que se processa na objetividade e concretude da vida cotidiana e histórica, pois estando o sujeito (e não indivíduo) contextualizado em seu tempo e espaço politicamente articulado e dialético, realiza e se autorrealiza no processo.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a análise insere-se no campo Trabalho e Educação, tendo como referência teórico-metodológico a concepção de formação omnilateral (MARX, 2010), que visa o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano e vai ao encontro da “Escola Unitária”, concebida por Gramsci, constituindo-se como propostas formativas em consonância com um projeto revolucionário.

## **Apresentação do objeto e do problema de pesquisa**

Para analisar as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio na atualidade, entendemos ser necessário compreender as disputas, estratégias, concepções e projetos

---

<sup>1</sup> Privilegiamos neste estudo os professores que atuam na cidade de Maricá, por ser o município de minha residência e de atuação profissional, possibilitando as condições mais favoráveis para a realização da pesquisa.

existentes em meio às relações políticas, econômicas e educacionais. Sob a hegemonia do neoliberalismo no Brasil, que amplia a lógica do Estado “mínimo” em relação aos direitos sociais e do Estado “máximo” para garantir o processo de acumulação do capital, tais disputas adquirem configurações específicas.

A partir de 2013, diversos segmentos da sociedade civil e empresarial liderados pela Fundação Lemann organizaram-se em torno do Movimento pela Base, para reivindicar a reformulação de um currículo nacional, contendo uma Base Nacional Comum Curricular, sob a retórica de contribuir para a qualidade educacional no país. Este grupo assumirá papel de destaque junto ao Ministério da Educação (MEC) no processo de elaboração da BNCC, iniciado em 2014.

Em setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi apresentada, chancelada pelo MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O texto foi submetido à consulta pública em uma plataforma online após críticas realizadas por estudantes, professores, movimentos sociais e entidades de classe sobre o processo contraditório de sua implementação. Em maio de 2016, de acordo com o Movimento pela Base, foram sistematizadas e incorporadas ao documento as contribuições alcançadas através do processo de consulta pública, dando origem a versão preliminar da segunda versão da BNCC.

As bases materiais que consolidaram o golpe de 2016 e ascensão de inspirações ideológicas alinhadas ao neofascismo brasileiro esvaziaram os debates em torno da BNCC e nos seminários organizados para discutir o documento se consolidou o discurso hegemônico do setor empresarial, por meio de fundações particulares de caráter “filantrópico”. A terceira versão da BNCC – referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental – foi homologada em dezembro de 2017 e um ano depois – em dezembro de 2018 – a versão do Ensino Médio foi homologada.

De certo, o governo Michel Temer (2016-2018), constitui o ponto de inflexão, que demarca o aprofundamento do neoliberalismo no país. No campo da educação essa inflexão se materializa pela consolidação da contrarreforma da educação básica, que tem como principais componentes a contrarreforma do Ensino Médio instituída por meio da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, transformada posteriormente na Lei n.º 13.415/2017 e consolidada com a homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>2</sup>, representando um retrocesso e

---

<sup>2</sup> A BNCC é um documento de caráter normativo, cuja versão final foi homologada em 14 de dezembro de 2018, que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

um desmonte da educação básica, após os avanços, embora não isentos de contradições, conquistados neste campo social durante os 14 anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>3</sup>.

Na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, anteriormente à aprovação da Lei n.º 13.415/2017, algumas escolas já vinham se constituindo em “laboratório” da implementação de matrizes curriculares defendidas pela classe empresarial e suas entidades (pretensamente) “filantrópicas”, como a Fundação Leman e o Instituto Itaú Social, com vistas a formar os sujeitos demandados pelo século XXI.

Em 2014, a Deliberação n.º 344, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ), instituiu diferentes arranjos curriculares desenvolvidos sob forte influência do Instituto Ayrton Senna<sup>4</sup>, consolidando o vínculo com as organizações de interesse privado e empresarial.

Segundo Kossak (2020, p. 267),

a partir desta deliberação se desenvolveu mudanças significativas no Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, constituindo-se o dispositivo que insere a ideologia do Instituto Ayrton Senna como fundamento das mudanças curriculares realizadas, logo, como fundamentos de uma política pública de educação no âmbito do Estado e que tem seus reflexos nas mudanças curriculares proferidas no Ensino Médio a nível nacional pela Lei Federal 13.415/2017 principalmente no que condiz às competências socioemocionais e à instituição de itinerários formativos.

Entre as concepções que permeiam essas matrizes destaca-se a ideologia do empreendedorismo, que reproduz a vocação empreendedora e transfere para o trabalhador o ônus da crise estrutural de acumulação capitalista. Ou seja, a partir da formação unilateral da força-de-trabalho são propostas soluções individualistas para problemas que são de ordem estrutural, a exemplo do desemprego e da precarização do trabalho.

A contrarreforma do Ensino Médio divide opiniões. Embora os empresários se organizem para intervir nas políticas públicas educacionais e impor suas concepções, há disputas. De um lado, os defensores da proposta, constituídos pelo empresariado e setores e movimentos conservadores, reunidos, respectivamente, em movimentos como o Escola sem Partido e Todos pela Educação; do outro, os que se posicionam de maneira contrária à proposta,

---

<sup>3</sup> Durante os governos do PT (2003-2016), as políticas educacionais proporcionaram certas doses de justiça social. Programas como o Fies, ProJovem, PROEJA, ProUNI, Lei de Cotas para universidades públicas e ampliação da rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são exemplos destas políticas.

<sup>4</sup> O Instituto Ayrton Senna apresenta-se como organização da sociedade civil, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos e sem vinculação política e partidária. Busca investir em conhecimento e tecnologia para serem aplicadas ao contexto escolar para proporcionar aos estudantes novas formas de sociabilidade.

constituído por setores progressistas, professores, estudantes e suas entidades sindicais e acadêmicas (BARBOSA, 2021).

A crítica tecida pelos setores progressistas é de que o chamado “novo” Ensino Médio visa adaptar/conformar os jovens trabalhadores às relações precárias de trabalho, impedindo-os de ter acesso aos conhecimentos científico-tecnológicos e culturais necessários para uma atuação na sociedade de forma crítica e emancipadora. A forma autoritária e impositiva pela qual foi conduzida a contrarreforma (por meio de medida provisória) não deixou espaço para que fosse estabelecido diálogo efetivo com os professores, professoras, estudantes, responsáveis, universidades, pesquisadores, sindicatos, movimentos sociais sobre a mudança curricular. Assim, o embate político e social em torno da contrarreforma centra-se entre os que defendem uma perspectiva cidadã, emancipatória e crítica do processo de ensino-aprendizagem, e aqueles que, por intermédio de uma concepção reducionista e instrumental da educação, defendem uma perspectiva técnica da aprendizagem destinada às classes populares. Como destaca Kuenzer (2017, p. 336),

Se os setores públicos (MEC e Secretarias de Estado da Educação) e privados (Fundação UNIBANCO, Todos pela Educação, Sistema S, e outros) aplaudem a flexibilização, os intelectuais e estudantes que vêm defendendo, ao longo dos últimos trinta anos, uma proposta para os que vivem do trabalho, organizados em movimentos sociais ou individualmente, fizeram acirrado enfrentamento à proposta que se tornou lei.

No caso da contrarreforma do Ensino Médio, é possível estabelecer os nexos com as orientações das agências multilaterais, como a Unesco, OCDE e Banco Mundial – expressão dos interesses do capital global sob a hegemonia do capital financeiro-rentista –, com o avanço do pensamento conservador e de forças de extrema direita, o aprofundamento dos processos de empresariamento e privatização da educação e com os ataques ao Estado social à brasileira, que se materializam com a instituição da Emenda Constitucional n.º 95/2016 e das contrarreformas trabalhista e previdenciária.

Reforça-se a concepção da educação instrumental oferecida aos jovens trabalhadores, em que a produtividade se torna o parâmetro de eficiência e qualidade, conforme recomenda os relatórios dos organismos multilaterais. Trata-se de um projeto educacional global que encontra fortes aliados no Brasil, que buscam assegurar as condições favoráveis para sua execução, inclusive acionar o braço coercitivo do Estado e fazer uso de mecanismos autoritários que marcam o processo de implementação das reformas educacionais na última década.

Pelo exposto, as questões que orientam o estudo são: a) Em que aspectos o curso de EMTI em Empreendedorismo instituído pela SEEDUC-RJ se alinha com a proposta curricular prevista pela atual reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017)? b) Quais as concepções dos professores da SEEDUC-RJ sobre o Ensino Médio em EMTI em Empreendedorismo? c) Em que medida, para os professores, o referido curso reforça a dualidade do sistema educacional brasileiro? d) Quais movimentos de conformação/resistência empreendidos pelo corpo docente em relação ao estímulo ao empreendedorismo como meio de inserção profissional dos jovens das classes populares?

### **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da metodologia qualitativa, face à finalidade de investigar as concepções dos professores sobre o empreendedorismo e a política da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro para o Ensino Médio.

De acordo com Minayo (2001, 2012), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Por isso, para a autora,

o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (MINAYO, 2001 p. 15).

Para levantamento de dados, fizemos uso de diversos procedimentos metodológicos. No que diz respeito aos procedimentos de pesquisa e análise de documentos, tomamos como principais fontes primárias: a Deliberação CEE n.º 344/2014; Resolução n.º 5.508/2017; Lei n.º 13.415/2017 e a Resolução n.º 04/2018.

Para interpretar e analisar as fontes primárias, tomamos como base um referencial teórico fundamentado na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Com efeito, a pesquisa bibliográfica se deu a partir das contribuições de autores como Marx e Gramsci para

tratar da dinâmica do modo de produção capitalista. Para compreender as especificidades das relações capitalistas vigentes no Brasil, recorreremos principalmente a Florestan Fernandes. Para analisar a política educacional e a atual contrarreforma do Ensino Médio, tomamos como referência autores do campo Trabalho e Educação, entre os quais se destacam Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Vânia Motta.

Para localizar e compreender a materialidade do objeto de pesquisa, realizamos uma revisão e análise das produções acadêmicas que investigam a implementação do EMTI em Empreendedorismo na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Os repositórios privilegiados para mapeamento destas produções foram o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a Scientific Library Online Brasil (SCIELO) e o Google Acadêmico.

Com uso da metodologia bola de neve (COSTA, 2018), inicialmente foram enviados questionários para alguns professores que trabalham em unidades escolares que ofertam o EMTI em Empreendedorismo no município de Maricá-RJ, tendo como ponto de partida a rede social do próprio pesquisador. O questionário foi composto por dezesseis perguntas, divididas entre dados pessoais e profissionais dos participantes e suas concepções sobre a BNCC, o Empreendedorismo e a atual Reforma do Ensino Médio, ficando aberto para receber respostas durante durante todo o mês de outubro de 2022. Neste período, alcançamos o quantitativo de 22 questionários respondidos.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Cada vez mais pesquisadores têm utilizado questionários *online*, como o Google formulários, uma ferramenta que possibilita maior alcance e facilidade para a coleta de dados. A eficácia desta coleta estará relacionada à elaboração de um instrumento ajustado aos objetivos do pesquisador.

Em seguida, foi feito o convite, durante o período de dez dias, para que aqueles professores participassem de uma roda de conversa, a fim de aprofundar as respostas obtidas no questionário. A roda de conversa, contou com a participação de oito docentes, de forma voluntária, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de um mediador convidado para dirigir as questões que seriam debatidas pelo grupo, além do pesquisador que atuou na observação dos participantes. As questões que nortearam a realização da roda de conversa com os docentes participantes foram organizadas em torno dos seguintes eixos: apresentação pessoal e profissional, BNCC, Reforma do Ensino Médio, Empreendedorismo e EMTI em Empreendedorismo.

Todo procedimento foi realizado em espaço cedido (sala de aula) na unidade escolar que o pesquisador desempenha suas funções profissionais, na manhã de um sábado, dia 19 de novembro de 2022, e durou aproximadamente duas horas e trinta minutos, tendo seu início marcado para às 09:00 e término às 11:40. Os participantes se sentaram em cadeiras posicionadas em roda e com uma mesa ao fundo da sala com café, suco, bolo e pães. O diálogo entre os docentes foi gravado com imagem e som através de um aparelho de celular posicionado no interior da sala. Posteriormente, toda a conversa foi transcrita manualmente. Antes do início da gravação, reafirmamos que em respeito aos procedimentos éticos da pesquisa os dados pessoais dos participantes seriam confidenciais.

A roda de conversa constitui-se como um recurso metodológico com grande potencial articulador dos conhecimentos entre os sujeitos participantes, possibilitando o confronto de concepções e aprofundando as reflexões individuais e coletivas através das abordagens compartilhadas em grupo. Sampaio et al. (2014, p. 1300) afirmam que esta se constitui uma “potência metodológica de confronto de realidades, leitura de mundo em um movimento – de ida das partes para o todo – que percorre ação, reflexão, transformação”.

### **Indicações de alguns conceitos utilizados**

#### **a) Reforma e contrarreforma**

Ao longo desta dissertação, apresentaremos contribuições de autores que utilizam o termo “reforma do Ensino Médio<sup>5</sup>”, fazendo jus a nomenclatura utilizada oficialmente pelos órgãos governamentais, bem como autores que usam o termo “contrarreforma do Ensino Médio<sup>6</sup>”, a fim de demarcar o retrocesso que representa a aprovação da atual “reforma”. Todavia, independente dos termos utilizados, as referências teóricas nesta dissertação, trazem uma abordagem crítica do projeto implantado pela Lei n.º 13.415/2017, daí nossa opção em utilizar o termo “contrarreforma” por concordar que se trata de:

um ataque desferido contra as últimas conquistas do ensino médio na perspectiva da formação unitária e integrada dos jovens brasileiros. Retoma-se, de forma mais regressiva, princípios da Reforma Capanema dos anos de 1940 e das Leis n. 5.692/1971 e 7.044/1982, produzidas igualmente em contextos antidemocráticos (RAMOS, FRIGOTTO, 2017, p. 30).

---

<sup>5</sup> Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

<sup>6</sup> Termo teórico utilizado pelos autores críticos a legislação.

Nesse sentido, como já anunciado, entendemos o “novo” Ensino Médio como uma contrarreforma por reafirmar e aprofundar a dualidade estrutural da educação e por objetivar a formação do trabalhador de novo tipo demandado pela reestruturação produtiva (ANTUNES, 2018). A intencionalidade do EMTI com Ênfase em Empreendedorismo, instituído pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro por meio da Resolução SEEDUC n.º 5.508, de 01 de Fevereiro de 2017, e Resolução SEEDUC n.º 6.035, de 28 de janeiro de 2022, também deve ser compreendida entre os efeitos produzidos pela reestruturação produtiva e pelo capitalismo financeiro-rentista, somada política econômica de austeridade aprofundada após o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Isto, porque

as burguesias dominantes asseveram os mecanismos de controle social por meio dos vários aparelhos do Estado em “união pessoal” com seus respectivos aparelhos privados de hegemonia e com organismos internacionais, introduzem um conjunto de políticas públicas que conformam a conjuntura (como veremos em seguida) e buscam cimentar a ideologia necessária para se consolidarem no poder e salvaguardarem os ganhos do capital. Por esse motivo, torna-se determinante introduzir reformas na educação — ressaltamos, pública —, na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a “questão social” e criar as condições favoráveis para a expansão do capital (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 355).

#### b) Educação Integral e Educação em Tempo Integral

O “novo” Ensino Médio e a BNCC se encarregaram de reafirmar a relação propositalmente confusa entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, já que encaminham para a sociedade conceitos pré-estabelecidos sobre a qualidade e a modernização da educação. Daí a necessidade de demarcar a distinção entre os conceitos de educação integral e educação de tempo integral sob a concepção dos “reformadores” empresariais da educação e sob a perspectiva do campo progressista.

Os fundamentos pedagógicos previstos na BNCC possuem como objetivo a formação integral com foco no desenvolvimento de competências e habilidades que refletem os princípios e noções defendidos pelo setor empresarial. De acordo com a BNCC, a educação integral visa ir além do desenvolvimento cognitivo e passa a privilegiar as competências socioemocionais. A educação integral na perspectiva desses reformadores possui um caráter pragmático e imediatista com o objetivo de preparar os estudantes para tornarem-se produtivos de modo a atender os interesses do mercado, desqualificando as demais dimensões da formação humana.

Nesses termos, educação integral, numa concepção contra hegemônica refere-se ao processo pedagógico que se preocupa com o desenvolvimento da dimensão total do ser, ou seja,

o desenvolvimento omnilateral, considerando aspectos físicos, sociais, políticos, culturais, artísticos, filosóficos, racionais, enfim que considere todas as experiências humanas. Isto é,

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

A educação de tempo integral, por sua vez, corresponde à ampliação do horário escolar, para que as escolas possam suprir carências sociais presentes no cotidiano das crianças das camadas populares. Nas palavras de Lúcia Velloso Maurício:

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de condições educacionais se comparamos com as oportunidades que as crianças de classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do Século XXI (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

Cabe esclarecer que educação em tempo integral não significa, necessariamente, educação integral. A educação integral é uma formação que integra o aluno na mesma escola à diferentes visões epistemológicas, para que o estudante tenha condições de compreender e questionar criticamente a realidade histórica na qual se insere, visando transformá-la. Desse modo, a ampliação do turno escolar por si só não é suficiente para garantir a formação integral da classe trabalhadora, pois além de professores comprometidos com esse projeto político-pedagógico, é necessário um currículo integrado, voltado ao desenvolvimento dos eixos do trabalho, da cultura, da ciência, de modo a instrumentalizar, epistemológica e filosoficamente, os estudantes das classes trabalhadoras para a compreensão e transformação da sua realidade. Como ressalta Ramos (2008, p. 9),

queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *ethos*, *logos* e *tecno*, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

Longe de perseguir esta finalidade, os “reformadores” da educação baseiam-se nas experiências de sistemas educacionais de países dos centros hegemônicos do capital, justificando o baixo rendimento dos estudantes brasileiros nas avaliações externas como

resultado de um currículo extenso e desinteressante e defendendo a elaboração de uma nova matriz curricular para o Ensino Médio. Essa nova matriz instituída pela BNCC e pela contrarreforma do Ensino Médio estrutura-se em duas partes: uma base comum, correspondente a 60% da carga horária; e outra diversificada/flexível, que corresponde a 40% da carga horária, constituída pelos chamados itinerários formativos.

### **Estrutura do Texto**

Conforme já mencionado acima, a presente dissertação tem como objetivo investigar a concepção de professores e professoras que atuam em escolas da rede estadual localizadas no município de Maricá-RJ acerca do EMTI com Ênfase em Empreendedorismo, tendo em vista o estímulo ao empreendedorismo juvenil pela SEEDUC-RJ e o seu alinhamento com a matriz curricular defendida pelo empresariado brasileiro, por meio de institutos, fundações e movimentos.

A partir dessas considerações, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar o alinhamento entre o EMTI em Empreendedorismo e a atual reforma do Ensino Médio, prevista na Lei nº 13.415/2017;
- b) Identificar a concepção dos professores sobre o empreendedorismo e o seu estímulo na rede estadual de educação do Rio de Janeiro e na sociedade brasileira;
- c) Conhecer a concepção dos professores sobre em que medida o EMTI em Empreendedorismo reforça a dualidade do sistema educacional brasileiro;
- d) Perceber os movimentos de conformação/resistência por parte do corpo docente em relação ao estímulo ao empreendedorismo como meio de inserção profissional dos jovens das classes populares.

Nesta direção, a dissertação estrutura-se em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, apresentamos os elementos teóricos, epistemológicos e metodológicos da análise do objeto de pesquisa. Num primeiro momento, abordamos os pressupostos do materialismo histórico-dialético. Em seguida, discutimos a conjuntura do capitalismo brasileiro e seus laços de dependência e subordinação ao capital estrangeiro, a fim de determinar o contexto socioeconômico em que o “novo” Ensino Médio está sendo implementado. Por último, apresentamos a revisão e análise das produções acadêmicas que investigam a implementação do EMTI em Empreendedorismo na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

No segundo capítulo, discorremos sobre os procedimentos legais que fundamentam as reformas e contrarreformas educacionais para o Ensino Médio no Brasil, com destaque para seu alinhamento com as propostas neoliberais, a partir da década de 1990. Apresentamos as diversas modalidades de Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, dentre elas o EMTI em Empreendedorismo, destacando a atuação do setor privado na elaboração destas propostas e o controle da educação pública como elemento estratégico para garantir seus interesses.

No terceiro capítulo, a partir dos dispositivos legais que normatizam as transformações educacionais realizadas na rede estadual do Rio de Janeiro, debatemos como o fomento ao empreendedorismo no “novo” Ensino Médio torna-se um elemento estratégico aos interesses do capital.

No quarto capítulo, realizamos a análise dos dados alcançados através das concepções dos sujeitos investigados, com o intuito de atender os objetivos previstos na pesquisa.

## 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ANÁLISE

A educação pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social emancipadora e progressiva em curso.

*István Mészáros*

### 1.1 O materialismo histórico-dialético como fundamentação teórica, epistemológica e metodológica

Em termos gerais, o método científico pode ser compreendido como o conjunto de procedimentos teóricos e técnicos, desenvolvidos de maneira sistemática, com a finalidade de alcançar determinados resultados e construir novos conhecimentos. Tomando como referência as reflexões de Mirian Limoeiro Cardoso (1971) sobre o método científico, entendemos ser fundamental problematizar os critérios de cientificidade herdados das Ciências da Natureza, dada a ilusão empirista de supervalorização de método científico que busca sistematizar de maneira objetiva a realidade através de um sujeito passivo que traduz a “cópia” de seu objeto de pesquisa; ou melhor, da crença de uma pseudoneutralidade na qual o sujeito-pesquisador deve ser capaz apenas de captar os dados sem interferir na realidade investigada. Segundo a autora,

Os estudos vinculados à teoria dos quanta têm mostrado a impossibilidade de captar o fenômeno sem interferir nele; as micropartículas se modificam quando são submetidas à observação. E mesmo se não é o objeto nele mesmo que se altera com os procedimentos da pesquisa, a inesgotabilidade do real pelo conhecimento, por mais amplo e rigoroso que seja, mostra a carência da objetividade científica colocada ao objeto real (CARDOSO, 1971, p. 18).

A problematização ao critério de cientificidade se dá, portanto, por duas razões. Primeiro, pela impossibilidade de ocorrer nas Ciências Sociais a pretensa

imparcialidade/neutralidade entre sujeito e objeto, devido ao fato de que o então denominado objeto é também sujeito, que, assim como o pesquisador, sente, vive, experiencia e possui consciência histórica-social. Isto faz com que, nas Ciências Sociais, as visões do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa participem efetivamente de toda produção do conhecimento. A segunda razão, é a compreensão de que o conhecimento produzido é sempre aproximativo da realidade e não a realidade em si. Todavia, como adverte a Cardoso,

A experiência científica não significa a ida ao real tal como ele se apresenta, por assim dizer em estado bruto. Muitos são os fatores que no mundo concreto se ligam ao objeto que ocupa os estudiosos; inúmeros deverão ser eliminados para que o fenômeno surja com maior pureza; vários poderão ser sujeitos a controle na construção da experiência. É necessário, portanto, ter em mente que a experiência não é um acontecimento contemplado de fora; ela compreende um conjunto de procedimentos minuciosamente coordenados e levados a efeito. O método e a técnica utilizados estão inextricavelmente unidos ao seu conteúdo, ao que ela é (CARDOSO, 1971, p. 18).

Com o intuito de alcançar os objetivos da presente pesquisa, privilegamos como referencial teórico-metodológico deste estudo o materialismo histórico e dialético, por buscar compreender o fenômeno social para além da sua aparência, em sua essência, constituído por múltiplas determinações em seu movimento histórico e dialético.

Para Marx, a ciência deve compreender os fenômenos para além de suas aparências no intuito de romper com o senso comum e com os fatos históricos e culturais que se apresentam como naturais. Alcançar a essência dos fenômenos implica superar a descrição pelos sentidos por meio de um rigoroso trabalho científico, de investigação, reflexão e aprofundamento da realidade produzida pelos sujeitos coletivamente ao longo da história.

O homem se realiza, isto é, se humaniza na história. A escala em que se opera tal realização é tão ampla que o homem pode caracterizar o seu próprio agir como inumano, embora saiba que só um homem pode agir de modo inumano. Assim que o renascimento descobriu que o homem é criador de si mesmo e que pode ser aquilo que êle mesmo se faz, anjo ou besta, leão humano e urso humano, ou qualquer outra coisa, tomou-se logo evidente que a história humana constitui o desdobramento destas “possibilidades” no tempo. O sentido da história está na própria história: na história o homem se explicita a si mesmo, e este explicitamento histórico - que equivale à criação do homem e da humanidade - é o único sentido da história (KOSIK, 1976, p. 217).

Reconhecendo que a construção teórica sobre a realidade e os fenômenos pesquisados são sempre de caráter provisório e incompleto, o conhecimento sobre a realidade necessita de uma ação rigorosa do pensamento sobre esta realidade, pois não se deve esperar que a realidade se revele em sua essência, mas sim em sua aparência.

Para Marx (1985, p. 271), “[...] toda ciência seria supérflua se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. O conhecimento do movimento real dos fenômenos investigados não ocorre de maneira imediata, não se limitando ao que é imediatamente pensado e sentido, para não captar apenas o que é evidente. Dessa forma, para o materialismo histórico-dialético, a dimensão empírica e imediata dos fenômenos da realidade é o ponto de partida para o processo de formulação do conhecimento. É a partir dela que se deve alcançar a essência da lógica interna da estrutura de funcionamento do objeto de estudo. O processo de conhecimento que permite ultrapassar a aparência imediata da realidade é aquele que apreende e sintetiza as múltiplas relações presentes no fenômeno em sua objetividade.

O materialismo histórico-dialético parte da premissa que o conhecimento científico é constituído através das relações sociais humanas, cada vez mais complexas, possibilitando aos homens condições para refletir e teorizar sobre as práticas sociais. Ou seja, o conhecimento é fruto do trabalho de sujeitos históricos que investigam sua realidade concreta. Entretanto, por maior que seja o rigor científico e metodológico, nenhuma teoria dará conta de explicar a realidade em si e a totalidade de maneira universal, totalidade aqui entendida não como totalidade das coisas e sim como realidade concreta das relações que nos conduz a um saber aproximativo da realidade.

No materialismo histórico-dialético, compreender a totalidade significa apreender as relações entre seus diversos elementos, isto é, o movimento dialético entre as partes e o todo visando a compreender o conjunto de relações que envolvem as partes que permitam explicar a totalidade.

Na filosofia materialista a categoria da totalidade concreta é sobretudo e em primeiro lugar a resposta à pergunta: o que é a realidade? E só em segundo lugar, e em consequência da solução materialista à primeira questão, ela é e pode ser um princípio epistemológico e uma exigência metodológica (KOSIK, 1976, p. 42).

Por ser a realidade síntese de múltiplas determinações, a categoria mediação permite a compreensão, através da dialética, da relação entre as partes e o todo com vistas a desvelar o contexto social, seus antagonismos e, principalmente, a superação desses antagonismos. “Pela mediação dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 2015, p. 37).

A contradição é outra categoria fundamental para a compreensão da totalidade, visto que toda realidade social é permeada de contradições. O processo histórico é permeado de

contradições internas e externas – a luta entre o novo e o antigo, a conservação e superação –, por uma unidade de elementos contraditórios que geram movimento e desenvolvimento da realidade. Esta realidade é síntese de contradições concretas que não se excluem e tampouco são isoladas do todo.

[...] os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes. Conforme as conexões (quer dizer conforme o contexto em que ela esteja situada) prevalece, na coisa, um lado ou o outro da sua realidade (que é intrinsecamente contraditória). Os dois lados se opõem e, no entanto, constituem uma unidade (KONDER, 1981, p. 173).

A categoria contradição permite melhor compreensão das transformações sociais geradas pelo movimento dialético, por um processo entre o que ela é ou como se apresenta (tese) e de sua negação (antítese). Ou seja, é do questionamento da forma fenomênica da realidade e da sua oposição que é gerada a síntese, uma nova forma de compreender a realidade de maneira mais ampla em busca da sua essência. Tese, antítese e síntese são os princípios inerentes à categoria dialética.

Em relação à dialética, no prefácio de *Crítica à Economia Política*, publicado em 1859, Marx afirma que:

Assim como não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 1982, p. 25-26).

A sociedade capitalista é permeada de contradições e a principal delas ocorre entre trabalho e capital, afetando de maneira decisiva as condições de existências dos indivíduos. O materialismo histórico-dialético rompe com as visões tradicionais da história que enfatiza somente as narrativas dos fatos históricos. A dialética permite superar esta visão tradicional, compreendendo que a base material, formada pelas forças produtivas e pelas relações de produção, é composta pelo movimento que opõe duas forças (classes sociais): os que possuem os meios de produção e os que possuem apenas sua força de trabalho. É através do conflito entre essas forças, a luta de classes, que surgem novas relações de produção que possibilitam o desenvolvimento de forças produtivas e transformações no modo de produção.

O método do materialismo histórico-dialético entende o trabalho como o elemento central das relações sociais, constituindo uma atividade vital onde o homem transforma e

constrói sua própria dimensão humana. No capitalismo, o trabalho toma a forma de mercadoria a ser adquirida por meio do assalariamento e pautada em uma relação de expropriação do trabalho. O trabalho passa a ser concebido como produtor de riquezas, realizado coletivamente, mas apropriado de maneira particular pela classe detentora dos meios de produção, o que faz com que o trabalhador, de sujeito ativo e consciente do processo histórico, torne-se um indivíduo fragmentado e alienado, produtor daquilo que não possui – o produto do seu trabalho.

O conceito de alienação a partir de autores marxistas possibilita compreender como ocorre esse processo, em que o trabalho ao invés de humanizar torna o próprio trabalhador em mercadoria. A exploração do trabalho trata de tornar os homens como meros instrumentos destinados a uma produção que se torna estranha ao próprio trabalhador, que não se reconhece como sujeito atuante no processo de produção e tampouco adquire consciência para atuar coletivamente na superação das relações sociais que mantêm as estruturas de exploração do homem sobre o homem. A alienação é a passividade do sujeito diante de sua história, trabalho e consciência.

No sistema atual, assinala Marx, o trabalhador produz bens que não lhe pertencem e cujo destino, depois de prontos, escapa ao seu controle. O trabalhador assim não pode se reconhecer no produto do seu trabalho e não pode encarar aquilo que ele criou como fruto da sua livre atividade criadora, pois se trata de uma coisa que para ele não terá utilidade alguma. A criação (o produto) na medida em que não pertence ao criador (ao operário), se apresenta diante dele como um ser estranho, uma coisa hostil, e não como resultado normal de sua atividade e do seu poder de modificar livremente a natureza (KONDER, 2015, p. 38).

Na contramão da concepção de alienação, compreendemos que a concepção de formação omnilateral (MARX, 2010), pode auxiliar os sujeitos a instituírem novas formas de agir e pensar a sociedade do capital e favorecer a “elevação cultural das massas [...] fazendo surgir dela mesma a elite de seus intelectuais (GRAMSCI, 1982, p. 27). Vale destacar que, de acordo com Marx,

O homem se apropria de essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários (MARX, 2010, p. 108).

A formação humana e integral, portanto, visa o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano e vai ao encontro da “Escola Unitária” concebida por Gramsci, constituindo-se, ambas as propostas formativas, em um caminho revolucionário ao se colocar contrária a

formação instrumental e pragmática oferecida aos trabalhadores pelos liberais e neoliberais, moldada para o atendimento dos interesses do mercado e do capital.

Assim, a educação omnilateral, de Marx (2010), e a Escola Unitária (GRAMSCI, 2000) são referências conceituais para o presente estudo. Ambas combatem a proposta educacional do pensamento (neo)liberal que defende a formação diferenciada de acordo com a classe social a qual os indivíduos pertencem. Além de advogar pela integração entre a formação geral e a formação profissional, a Escola Unitária visa a se constituir em uma escola única e comum a ser oferecida à todas as pessoas, independente da classe social a qual faz parte.

Conforme as proposições defendidas por Marx e Gramsci para a formação das classes trabalhadoras observa-se que elas se colocam no sentido contrário ao “novo”<sup>7</sup> Ensino Médio em Tempo Integral prevista na Lei nº 13.415/2017, dado o lugar privilegiado dos interesses do mercado na nova organização curricular. Isto só foi possível graças a interlocução e movimentação do setor empresarial por dentro do aparelho do Estado que, ao agirem como intelectuais orgânicos do capital, refutam qualquer proposta que visa a formação crítica dos jovens das camadas populares. Afinal, como ressalta Gramsci (2000, p. 15),

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político.

## 1.2 O capitalismo “à brasileira” e a perpetuação da dualidade educacional

A quem interessa a formação omnilateral e a proposta da Escola Unitária defendida por Gramsci? Certamente, não é de interesse do capital que os trabalhadores desenvolvam o pensamento crítico, pelo contrário, deseja-se que o trabalhador abdique de sua intelectualidade, criticidade e adapte-se de forma conformada às relações de trabalho as quais está submetido. Deseja-se que o trabalhador manifeste um comportamento passivo e despolitizado, favorecendo a manutenção do poder exercido pela classe dominante e dirigente. Como bem sinaliza Swingewood (1978, p. 109), “a objetivação dentro da sociedade capitalista implica alienação,

---

<sup>7</sup> Utilizamos a palavra novo entre aspas porque compreendemos que essa contrarreforma não apresenta novos elementos em relação às anteriores, pois arremete a projetos da reforma Capanema dos anos 1940, do projeto de ensino médio da ditadura civil militar (1964-1986) e das reformas dos anos 1990, realizadas durante o governo FHC. Ver mais em Ramos e Frigotto (2017).

já que o capitalismo constitui a alienação total do trabalho humano, pois o capital o domina completamente”.

Para Marilena Chauí a alienação

é o fenômeno pelo qual os homens criam ou produzem alguma coisa, dão independência a essa criatura como se ela existisse por si mesma e em si mesma, deixam-se governar por ela como se ela tivesse poder em si e por si mesma, não se reconhecem na obra que criaram, fazendo-a um ser-outro, separado dos homens, superior a eles e com poder sobre eles (CHAUÍ, 2000, p. 216).

Para Chauí (2000), a alienação humana pode vir de três formas: social, quando o ser não se reconhece como produtor dentro da sociedade, seja de ideias ou atitudes; econômica, quando o sujeito não reconhece como pertencente a ele a mercadoria produzida com sua força de trabalho; intelectual, quando até as ideias são criadas para serem vendidas, tendo uma separação do criador/obra.

No modo de produção capitalista, o indivíduo é reduzido à mercadoria e recurso humano, como expressa Gaudêncio Frigotto (2011):

Isto é, se a noção de capital humano que expressava um reducionismo de sociedade, ser humano, e educação subordinando-os ao mercado, mas que ainda tinha a sociedade e integração ao emprego como horizonte, as novas noções expressam uma perspectiva desintegradora, jogando no indivíduo isolado e desprovido de proteção social e da organização sindical, a responsabilidade por seu destino (FRIGOTTO, 2011, p.28).

No Brasil, o capitalismo se apresenta pela especificidade histórica de capitalismo dependente (FERNANDES, 1975), que representa a forma subordinada e dependente pela qual o país foi incorporado ao capitalismo, fato este que impede sua heteronomia frente aos interesses do capital estrangeiro. Para Fernandes (1972), a especificidade brasileira de capitalismo dependente apresenta três características históricas:

Primeiro, a concentração de renda, do prestígio social e do poder nos estratos e nas unidades ecológicas ou sociais que possuem importância estratégica para o núcleo hegemônico de dominação externa. Segundo a coexistência de estruturas econômicas, socioculturais e políticas em diferentes ‘épocas históricas’, mas interdependentes e igualmente necessárias para a articulação e a expansão de toda a economia, como uma base para a exploração externa e para a concentração interna da renda, do prestígio social e do poder (o que implica a existência permanente de uma exploração pré ou extra capitalista, descrita por alguns autores como ‘colonialismo interno’). Terceiro, a exclusão de uma ampla parcela da população nacional da ordem econômica, social e política existente, como um requisito estrutural e dinâmico da estabilidade e do crescimento de todo o sistema (FERNANDES, 1972, p. 20).

Essa produção histórica de capitalismo dependente se intensifica no pós-guerra, quando a burguesia brasileira fortalece a aliança com a burguesia dos países de capitalismo central para expandir o seu capital, principalmente por intermédio do favorecimento da entrada de empresas estrangeiras no país, sob a justificativa do desenvolvimento econômicos e de consequentes incentivo e criação de novos postos de trabalho.

Todavia, vale ressaltar, que as relações de dependência não são caracterizadas exclusivamente pela subordinação à dominação externa. As burguesias locais atuam como parceiras das burguesias hegemônicas, assumindo um papel fundamental para conjugar dominação interna e externa. Ao buscar garantir seus privilégios, a burguesia local sobre explora e sobre expropria as classes populares, com vistas a garantir a acumulação capitalista e ter de partilhar o excedente econômico com a burguesia hegemônica.

O papel desempenhado pela burguesia é fundamental para a manutenção do modo de produção capitalista e controle de suas crises. No capitalismo dependente, a relação entre expropriação do trabalho e autocracia torna-se cada vez mais íntima, pois dessa forma garante a estabilidade política, econômica e social, bem como a redução de conquistas democráticas, flexibilização de direitos e violência sistemática contra os trabalhadores.

A história brasileira, marcada por longa tradição colonial e escravista, reforça a posição subalterna e dependente do país em relação ao capital hegemônico.

[...] o capitalismo dependente não tem condições para gerar uma ordem social competitiva, estável e dinâmica. O subdesenvolvimento econômico não só envolve a perpetuação de estruturas econômicas mais ou menos arcaicas. Promove a modernização limitada ou segmentada em todos os níveis da organização da economia, da sociedade e da cultura, ou seja, o subdesenvolvimento paralelo em todas as esferas da vida. Por fim, a própria ordem que lhe é inerente não consegue impor-se como um fator de equilíbrio dinâmico e de transformação intensiva (FERNANDES, 1975, p. 64).

A desigualdade social e a ameaça constante de redução dos princípios democráticos são típicas da realidade socioeconômica brasileira, onde uma minoria, ao participar da (suposta) democracia entre iguais, garante para si os privilégios como direitos e naturaliza a exclusão de direitos básicos da maior parte da população. O Estado autocrático-burguês assegura que as transformações capitalistas beneficiem uma minoria de privilegiados provenientes das burguesias locais aliadas aos interesses das burguesias internacionais.

Desse modo, a simbiose entre as estruturas arcaicas e modernas é expressão do capitalismo dependente, da inserção brasileira no capitalismo mundial. Na conjugação de interesses das burguesias internacionais e locais, a acumulação capitalista, ao mesmo tempo

que modernizou algumas estruturas econômicas, manteve o atraso entre as condições de moradia, saúde, educação, transporte, qualidade de vida, entre outros aspectos do campo econômico e social.

Francisco de Oliveira (2015), em sua obra *Crítica à Razão Dualista. O ornitorrinco*, utiliza a representação do “ornitorrinco” para evidenciar o desenvolvimento desigual e combinado do capitalista brasileiro, marcado pela convivência entre o moderno e o atrasado.

Como é o ornitorrinco? Altamente urbanizado, pouca força de trabalho e população no campo, então nenhum resíduo pré-capitalista; ao contrário, um forte agrobusiness. Um setor industrial da Segunda Revolução Industrial completo, avançando, tatibitate, pela Terceira Revolução, a molecular-digital ou informática. Uma estrutura de serviços muito diversificada numa ponta, quando ligada aos estratos de altas rendas, a rigor, mais ostensivamente perdulários que sofisticados; noutra, extremamente primitiva, ligada exatamente ao consumo dos estratos pobres [...] (OLIVEIRA, 2015, p. 133).

Embora as consequências sociais produzidas pelo atual padrão de acumulação capitalista financeiro-rentista coloquem em xeque o mito liberal de autorregulação e da “mão invisível do mercado”, os neoliberais apostam em um mito ainda mais “perigoso”, que é a ideia do mercado com capacidade de corrigir as distorções econômicas e as desigualdades sociais. Tal mito afirma-se sob o pressuposto de que a política é um empecilho que o funcionamento do mercado e que, portanto, precisa ser eliminada, a fim de garantir uma maior produtividade do trabalho e o controle social. Daí os avanços de pautas ultraconservadoras, visando impedir movimentos e ações políticas que venham a confrontar a ordem vigente.

A mídia burguesa e demais aparelhos privados de hegemonia, ao transformarem em espetáculo diário a corrupção política, contribuem para o esvaziamento da dimensão política dos cidadãos e para o rebaixamento da importância da esfera pública em detrimento do privado. A desconfiança produzida em relação aos movimentos e setores progressistas e o refluxo dos movimentos sociais favorecem a apatia política da maioria – comportamento ideal para se implementar novas formas de expropriação/extração da mais valia e a retirada de direitos trabalhistas por meio do empreendedorismo, da terceirização e do trabalho informal.

A escola, enquanto invenção burguesa, assume uma função específica na reprodução das relações capitalistas, garantindo a formação do trabalhador demandado pela nova configuração do mercado de trabalho<sup>8</sup>. Segundo Antunes (1999, p. 36) as relações de trabalho

---

<sup>8</sup> Composto por um pequeno núcleo de empregos formais, com direitos trabalhistas, que requerem qualificações; empregos precários (terceirização e informalidade); e desemprego.

na contemporaneidade são marcadas pelo “desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada”.

A realização de reformas e contrarreformas educacionais e a implementação de novos currículos são estratégias usadas para ajustar a formação da classe trabalhadora à lógica prevista pelo capital, desconsiderando o conhecimento cientificamente produzido através de pesquisas que visam contribuir para a diminuição das desigualdades vigentes na educação brasileira.

Nessa direção, o “novo” Ensino Médio não é algo diferente, conforme retrata Segal,

Frente aos discursos oficiais com relação ao “Novo Ensino Médio”, cabe perguntar em que medida seus entusiastas não contemplam a persistência da dualidade no sistema educacional brasileiro, entre a escola para quem há de gerenciar os diversos segmentos sociais e a escola para quem fica o encargo da execução de ordens; a escola para as elites e a escola para as classes subalternas; a escola para os ricos e a escola para os pobres. Do mesmo modo, cabe indagar se esse mesmo entusiasmo, entre as autoridades governamentais, com ingerência na educação, se deve tão somente à resolução dos problemas associados ao fracasso do modelo educacional brasileiro, já que, levando-se em conta suas próprias palavras, os insucessos se devem à pouca atratividade da escola entre os jovens e dos baixos desempenhos dos alunos da educação básica nos exames de avaliação em larga escala, segundo padrões do PISA e da OCDE (SEGAL, 2022, p. 12).

Robert Segal (2022) argumenta sobre as justificativas e manobras dos governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2018-2022) para a aprovação do “novo” Ensino Médio. Tais governos, ao levarem em consideração somente os dados estatísticos, sem se aprofundar nos determinantes estruturais produtores das desigualdades educacionais, fazem com que qualquer justificativa estatística seja esvaziada. Acreditar que a contrarreforma curricular é a solução rápida para todos os problemas não é a forma eficaz de combater antigos problemas enfrentados no Ensino Médio, como o alto índice de evasão. Não será com a nova organização de disciplinas e com a introdução de itinerários formativos e modalidades de ensino médio (como o EMTI em empreendedorismo, por exemplo) que se solucionará um problema estrutural. Dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios (PNAD) apontam que a questão socioeconômica é um fator relevante para a permanência dos jovens nas escolas, já que são os mais pobres, negros e mães jovens os perfis que mais evadem da educação escolar ou que compõem o grupo dos que não estão estudam e nem trabalham (IBGE, 2019).

A centralidade conferida à pedagogia das competências <sup>9</sup>pela atual contrarreforma do Ensino Médio e pela BNCC retoma o caráter instrumental do currículo vigente a partir da

---

<sup>9</sup> A pedagogia das competências possui centralidade em torno do desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos como parte fundamental da educação. A escola deve ir além da simples transmissão de conhecimento teórico e se concentrar no desenvolvimento de competências práticas e habilidades aplicáveis à vida cotidiana e ao mundo profissional. Algumas competências-chave que os alunos devem adquirir são: a

década de 1990, em nome da eficiência e melhores condições de competitividade, assujeitando cada vez mais o processo educativo à lógica do capital e seus mecanismos de controle, tal qual assevera Silva:

A prescrição de competências também visa ao controle – das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou. Exames, provas, ao final de um determinado percurso traduzem uma concepção tradicional de avaliação e de currículo, que manifesta a intenção de controle. Para as finalidades enunciadas nos PCNEM, nas DCNEM e na BNCC, o controle teria que se viabilizar sobre os indivíduos convertidos em alvos das prescrições curriculares – alunos e professores. Quanto aos alunos, seu desempenho mostraria a eficácia das proposições, ou a ausência dela. No caso desta segunda possibilidade, o controle deveria recair mais sobre os professores, que falharam por não incorporarem com exatidão as proposições (SILVA, 2018, p. 11).

A complementaridade entre o arcaico e o moderno, tanto na dimensão política quanto econômica, retroalimenta as desigualdades socioeducacionais por meio de (contra) reformas educacionais articuladas com bancos e grandes empresas. Para estes agentes, a desigualdade é um fato natural e que pode ser combatida pela via redentora da educação, mantendo intactas as estruturas que sustentam a desigualdade e precariedade da classe trabalhadora.

O “novo” Ensino Médio traz à tona antigos discursos e concepções que desconsideram a atuação dos sujeitos e as distintas realidades presentes nos espaços escolares, reafirmando o caráter autoritário da atual contrarreforma. Esta é uma ação recorrente na história recente da educação brasileira, conforme veremos no próximo capítulo. Nele discutiremos, *lato sensu*, as transformações recentes na legislação sobre o Ensino Médio, tendo por base a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996) e a proposta do “novo” Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), assim como, *stricto sensu*, os documentos legais que tratam das alterações do Ensino Médio ofertado pela SEEDUC-RJ. Refletir sobre o que é proclamado e velado nos documentos oficiais possibilita reconhecer as intencionalidades, interesses e contradições presentes neste processo.

---

capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, comunicar-se eficazmente, pensar criticamente e autogerenciar-se. Enfatiza a importância de uma abordagem mais flexível e personalizada da educação, onde os professores consideram as necessidades individuais dos alunos e adaptam suas práticas de acordo com estas necessidades, propondo uma abordagem baseada em projetos e situações autênticas de aprendizado, onde os alunos possam aplicar suas competências de maneira significativa. A partir de década de 1990, muitas discussões e reformas educacionais tomaram como bases os pressupostos da pedagogia das competências, incentivando uma mudança de foco da educação tradicional para uma abordagem mais orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades práticas.

### **1.3 Levantamento bibliográfico (Estado da arte): as produções acadêmicas sobre EMTI em empreendedorismo na rede estadual de educação do Rio de Janeiro**

Para localizar e compreender a materialidade que propomos investigar, realizamos uma revisão e análise das produções acadêmicas que investigam a implementação do EMTI em Empreendedorismo na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Os repositórios privilegiados para mapeamento destas produções foram o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a Scientific Library Online Brasil (SCIELO) e o Google Acadêmico. No Banco de Teses e Dissertações priorizou-se as pesquisas produzidas em universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, a partir de 2017, ano em que foi aprovada a Resolução SEEDUC-RJ nº 5.508/2017, que prevê a implantação o EMTI em Empreendedorismo. Para realizar a busca das produções nos repositórios informados, foram utilizados os seguintes descritores: Empreendedorismo, Ensino Médio, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e SEEDUC-RJ.

A partir da leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas nove dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e oito artigos em periódicos científicos. Encontramos um volume maior de produções voltadas para o empresariamento da educação e das reformas gerenciais ocorridas na SEEDUC-RJ, além de produções que já discutem o incentivo ao empreendedorismo na contrarreforma do Ensino Médio prevista na Lei nº 13.415/2017. Nesta primeira revisão, percebemos que as pesquisas voltadas para a problematização do fomento e da legitimação da formação das competências e habilidades do empreendedorismo no Ensino Médio estão consolidadas em torno de trabalhos fundamentados no materialismo histórico e dialético e que ainda são escassas as produções sobre o EMTI em Empreendedorismo.

Torna-se importante ressaltar que a pesquisa foi delimitada de acordo com as necessidades de atender os prazos e cronogramas estabelecidos para esta dissertação de mestrado. No curso do levantamento, nos deparamos também com problemas técnicos, ocorridos durante a busca por produções no repositório da Capes,<sup>10</sup>. Devido a estas dificuldades, este mapeamento poderá ser aprofundado em estudos futuros, com maior tempo para dimensionar e precisar melhor as produções envolvendo a temática abordada. Apresentamos a seguir as produções que foram levantadas nesta revisão.

---

<sup>10</sup> No repositório da Capes, o serem lançados filtros para refinar produções mais direcionadas para a área da pesquisa, ocorrem erros e a página retorna para a janela inicial, dificultando as pesquisas.

Tabela 1 – Teses e Dissertações

<b>Título da pesquisa</b>	<b>Autor</b>	<b>Dissertação/ Tese</b>	<b>Endereço / URL</b>	<b>Biblioteca depositária</b>	<b>Ano</b>
Todos pela educação? O papel do instituto Ayrton Senna	Aline Carla Batista De Laia	Dissertação	<a href="https://liepe.amandy.com.br/assets/data/files/aline-laia_dissertacao_versao_final.pdf">https://liepe.amandy.com.br/assets/data/files/aline-laia_dissertacao_versao_final.pdf</a>	Biblioteca Central - UFRRJ	2018
Contrarreforma do ensino médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora	Cairo Lima Oliveira Almeida	Dissertação	<a href="https://app.uff.br/riuff/handle/1/15681">https://app.uff.br/riuff/handle/1/15681</a>	Biblioteca Central do Gragoatá	2018
Empresariamento da educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.	David Santos Pereira Chaves	Tese	<a href="https://ppge.educacao.uff.br/teses2019/tDAVID%20SANTOS%20PEREIRA%20CHAVES.pdf">https://ppge.educacao.uff.br/teses2019/tDAVID%20SANTOS%20PEREIRA%20CHAVES.pdf</a>	<u>Biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH - UFRJ</u>	2019
Reforma do ensino médio - lei 13.415/2017: avanços ou retrocessos na educação?	Cláudia Simony Mourão Pereira	Dissertação	<a href="https://sigaa.uffrj.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=fr_FR&amp;id=7550&amp;noticia=2887187">https://sigaa.uffrj.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=fr_FR&amp;id=7550&amp;noticia=2887187</a>	Biblioteca Central - UFRRJ	2019
Reforma gerencial e seus impactos no currículo mínimo da educação básica: uma análise da gestão curricular na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro	Igor Andrade Da Costa	Dissertação	<a href="https://sigaa.uffrj.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&amp;id=7554">https://sigaa.uffrj.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&amp;id=7554</a>	Biblioteca Central - UFRRJ	2019
Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro	Maria Carolina Pires de Andrade	Dissertação	<a href="https://ppge.educacao.uff.br/dissertacoes2020/dMaria%20Carolina%20Pires%20de%20Andrade.pdf">https://ppge.educacao.uff.br/dissertacoes2020/dMaria%20Carolina%20Pires%20de%20Andrade.pdf</a>	<u>Biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH - UFRJ</u>	2020
Os empresários e as políticas públicas em educação básica no Brasil contemporâneo: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013-2018)	Livia Mouriño De Mello	Dissertação	<a href="https://app.uff.br/riuff/handle/1/16796">https://app.uff.br/riuff/handle/1/16796</a>	Biblioteca Central do Gragoatá	2020
A produção de sentidos sobre	Glasielle Lopes de	Dissertação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/c">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/c</a>	UERJ/REDE SIRIUS/BIBLI	2020

itinerários formativos na reforma do ensino médio	Carvalho Ribeiro		onsultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9322700	OTECA CEH/D	
Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?	Alex Kossak	Dissertação	<a href="https://sigaa.ufrj.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=es_ES&amp;id=7554&amp;noticia=3566482">https://sigaa.ufrj.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=es_ES&amp;id=7554&amp;noticia=3566482</a>	UFRRJ	2020
Educação para o Empreendedorismo: limites e contradições	Felipe Duque	Tese	<a href="https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17403">https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17403</a>	UERJ	2021

Fonte: O autor, 2022.

Há um consenso entre os autores sobre o processo de privatização no ensino médio, destacando a parceria público-privada. Laia (2018) investigou a atuação do Instituto Ayrton Senna na educação pública, tendo por base a análise do seu estatuto, relatórios financeiros, materiais didáticos e o site da fundação. Desde 1998, o IAS atua nas escolas também com os programas “Educação pela Arte” e “Super Ação jovem” realizando também formações de professores de escolas de tempo integral com o objetivo de despertar o interesse dos alunos pelo empreendedorismo. Após discutir o caráter autoritário das políticas educacionais que marcam a convergência entre o Estado e a burguesia, o estudo conclui que os resultados alcançados na “qualidade de educação” foram obtidos com a diminuição da participação de agentes públicos e da esfera pública nas ações, tendo sido a escola pública entregue para uma instituição com fins privatistas.

Almeida (2018), em pesquisa historiográfica, relata a pretensão do empresariado nas “soluções educacionais” no Brasil e sua influência cada vez mais crescente nas políticas públicas educacionais. Ao reconhecer a Lei n.º13.415/2017 como uma contrarreforma, por ser fortemente marcada pelos interesses empresariais e por abrir espaço para as parcerias público-privadas, destaca o crescimento e incentivo da formação em empreendedorismo para os estudantes de escolas públicas e privadas, a partir de 2017.

Chaves (2019) analisa a influência do setor empresarial cada vez mais crescente na educação pública, tendo como foco o papel do Instituto Ayrton Senna na implementação do Novo Ensino Médio. No Estado do Rio de Janeiro, o Instituto atua desde os anos 2000, através da criação de projetos em escolas públicas, com programas de correção de fluxo e ações para aumentar os indicadores educacionais. O estudo conclui que, ao defender a escola como um campo neutro de questões políticas, o IAS se faz presente em governos de diversos partidos,

participando ativamente na elaboração das propostas curriculares que serão adotadas na rede estadual. Estes currículos voltam-se cada vez mais para estimular o desenvolvimento de competências e habilidades empreendedoras. O autor indica que o EMTI em Empreendedorismo fortalece a sistematização do empreendedorismo em programas educacionais, ao deslocar o problema estrutural da não inserção de grande parte dos trabalhadores no mercado de trabalho para uma suposta falta de competências necessárias para o século XXI, apontando como solução o caminho do “trabalho por conta própria”, precarizado e sem a proteção da seguridade social.

Em sua dissertação de mestrado, Pereira (2019) realiza um levantamento de documentos e bibliografias em torno da reforma do Ensino Médio. Por um lado, constata que ocorreram avanços em relação ao aumento da carga horária e tempo de permanência na escola; mas por outro lado, destaca são retiradas do currículo disciplinas ligadas à formação científica para privilegiar a formação do estudante via itinerários formativos. O autor discute projetos de lei apresentados entre 2013 e 2014, que tem o objetivo de criar o programa “Iniciativa Jovem Empreendedor”. O programa visava instituir o direito ao empreendedorismo juvenil, por meio de alterações no Estatuto da Juventude. Apesar de não ser aprovado, esta iniciativa demonstra como as contrarreformas curriculares propostas para o Ensino Médio têm como um de seus objetivos centrais, o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o empreendedorismo.

A pesquisa feita por Costa (2019) trata das reformas gerenciais que ocorreram na rede estadual do Estado do Rio de Janeiro. É uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, com levantamento de fontes primárias e secundárias. Utilizando-se de documentos oficiais e depoimentos de agentes envolvidos na gestão curricular das escolas da rede estadual e promotores do Ministério Público, o autor questiona os impactos das mudanças gerenciais nos currículos escolares previstos no “Plano de Gestão 2007-2010, durante o Governo de Sérgio Cabral Filho (Movimento Democrático Brasileiro – MDB). Intensifica-se a difusão da ideologia do empreendedorismo e da pedagogia das competências como estratégia de geração de renda e superação do desemprego, conformando o trabalhador e promovendo a sociabilidade marcada pela intensificação do individualismo e da competitividade

A pesquisa bibliográfica de Andrade (2020) discute a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM), demonstrando que tais políticas fazem parte de conjunto de ações que levam ao desmonte de projetos conquistados na Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Incentivados pelo Banco Mundial, o NEM e a BNCC retrocederam conquistas de classes trabalhadoras,

contribuindo para o aprofundamento da mercantilização da educação e resultando na mudança da formação de trabalhadores. A dissertação discute a criação de itinerários formativos pautados no empreendedorismo para o Ensino Médio e a disciplina nomeada Projeto de Vida, demandada pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 464-468), que possui o objetivo de desenvolver competências ligadas à resiliência e à preparação para o mercado de trabalho.

A dissertação de Mello (2020), baseada no método do materialismo histórico e dialético, demonstra como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) foi ativa participante na construção do Novo Ensino Médio. Ressalta que, a partir das parcerias público-privadas, a CNI se aproximou das redes públicas para ofertar formação técnica para o mercado de trabalho. Mostra que há uma defesa da CNI e do Sistema S pela preparação do estudante para o “mundo empreendedor”, já que o estudante tem a opção de terminar o ensino médio e atuar no mercado de trabalho. Assim, de acordo com estatutos do CNI e do Sistema S, coloca-se como prioridade a formação do estudante como futuro empreendedor.

O estudo de Ribeiro (2020), por sua vez, discute os itinerários formativos do novo Ensino Médio, com uso de fontes bibliográficas e documentais. A autora afirma que esta proposta educacional contribui para a formação de trabalhadores para o trabalho simples e sem regulamentação, e o empreendedorismo é uma via para garantir este objetivo.

Kossak (2020) desenvolve sua pesquisa por meio de entrevistas realizadas com gestores escolares da rede estadual de Educação do Rio de Janeiro e de levantamento de documentos sobre o EMTI em Empreendedorismo. O autor investiga o programa Solução Educacional para o Ensino Médio, através do qual a SEEDUC-RJ organiza parcerias público-privadas com o IAS e o SEBRAE, visando implementar um currículo que estimule conceitos disseminados pelo capital, como autonomia, protagonismo juvenil e empreendedorismo. Destaca que as reformas educacionais realizadas pela SEEDUC-RJ antecedem a Lei nº 13.415/2017, mas que se alinham a ela, o que fez da rede estadual de educação uma espécie de laboratório da atual contrarreforma do Ensino Médio. O autor ressalta que o fomento ao empreendedorismo na formação dos jovens é uma estratégia do capital para conformar a classe trabalhadora diante de posições cada vez mais precarizadas no mercado de trabalho.

Duque (2021) aborda os desafios e as contradições inerentes à educação empreendedora. Analisa a relação entre a educação e o empreendedorismo, explorando seus limites e contradições. Ao longo do estudo, são discutidos diversos aspectos relacionados à educação empreendedora, como os currículos voltados para o empreendedorismo, as políticas públicas nessa área e a formação de professores. O autor também aponta para a necessidade de uma reflexão crítica sobre os discursos e práticas que sustentam essa abordagem educacional. Sua

tese contribui para problematizar a ideia de que o empreendedorismo é a solução para os desafios do mercado de trabalho contemporâneo, destacando a importância de uma abordagem mais ampla e crítica sobre o papel do empreendedorismo na educação.

Tabela 2 – Artigos Científicos

<b>Título do Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Revista / Livro</b>	<b>Endereço URL</b>	<b>Ano</b>
Solução educacional para o ensino médio? Análise da política de ensino médio integral no estado do Rio de Janeiro	Flavia Monteiro De Barros Araújo e Juliana Rodrigues De Oliveira Souza	Revista brasileira de política e administração da educação	<a href="https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/105164">https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/105164</a>	2020
Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação	Carolina Catini	Revista USP	<a href="https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68">https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68</a>	2020
O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro	Natalia Pereira, Maria Ciavatta e Bruno Gawryszewski	Revista Retratos da Escola	<a href="https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1398/1117">https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1398/1117</a>	2022
Empreendedorismo e o novo ensino médio: A atuação da Ong Junior Achievement na rede estadual de educação do rio de janeiro	Carlos Barbosa e Barbara Bueno Silva	#Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia.	<a href="https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6278">https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6278</a>	2022
A ideologia do empreendedorismo na Reforma do Ensino Médio brasileiro	Matheus Rufino Castro, Bruno Gawryszewski e Catarina Azevedo Dias	Revista Trabalho Necessário	<a href="https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53456">https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53456</a>	2022
Do espírito do capitalismo ao espírito empreendedor: a consolidação das ideias acerca da prática empreendedora numa abordagem histórico-materialista	Janayna de Moura Ferraz e Deise Luiza da Silva Ferraz	Cadernos EBAPÉ.BR, 20(1)	<a href="https://doi.org/10.1590/1679-395120200246">https://doi.org/10.1590/1679-395120200246</a>	2022
O empreendedorismo como projeto de vida juvenil no ensino médio da rede estadual do rio de janeiro	Carlos Soares Barbosa e Michele Paranhos	Revista Trabalho Necessário	<a href="https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57385">https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57385</a>	2023
Privatização do Currículo e Fomento ao Empreendedorismo Juvenil	Carlos Barbosa e Filipe Madeira	Educação e Contemporaneidade	<a href="https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/15821">https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/15821</a>	2023
Avaliações iniciais sobre o processo de implantação da “reforma” do Ensino Médio (EM) regular em escolas públicas e	Cláudio Fernandes	O Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica.		2023

privadas no Rio de Janeiro				
----------------------------	--	--	--	--

Fonte: O autor, 2022.

Souza e Araújo (2020) analisam a estrutura curricular da política educacional formulada no ano de 2012 através da parceria público-privada entre a SEEDUC-RJ e o IAS, denominada Solução Educacional para o Ensino Médio. O estudo aponta que o conceito de educação integral presente nesta política possui como princípios: o protagonismo juvenil, o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais para o Século XXI e a flexibilização e integração curricular.

Catini (2020) apresenta uma crítica sobre as transformações do Ensino Médio para atender os interesses do empresariado. O empreendedorismo e o protagonismo juvenil são vistos como eixos centrais das reformas educacionais e curriculares do Ensino Médio, materializadas em propostas curriculares em torno dos componentes voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais e projeto de vida. O estudo analisa os objetivos que envolvem a atuação de institutos e fundações privadas na formação da juventude periférica, concluindo que o empreendedorismo é um elemento estratégico para a gestão e resolução de conflitos sociais e para a subordinação ao trabalho precário.

Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022) analisam o processo de implementação da reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro, destacando um dos modelos criados através da Resolução n.º 5.508/2017, o EMTI em Empreendedorismo. Reconhecem que, há mais de uma década, o estado do Rio de Janeiro tem sido um laboratório para medidas que pretendem reformar o ensino médio, com o objetivo de incorporar o projeto pedagógico do capital. O estudo investiga como a reforma tem promovido a inserção de princípios do empreendedorismo no currículo escolar. Os autores ressaltam que a reforma busca adequar a educação às demandas contemporâneas, neoliberais, preparando os estudantes para o mundo do trabalho e para a “criação de oportunidades” no contexto capitalista, no qual o empreendedorismo é considerado uma competência essencial a ser desenvolvida nos jovens. No Rio de Janeiro, foram realizados esforços para a implementação do enfoque empreendedor, envolvendo a inclusão de disciplinas eletivas relacionadas ao empreendedorismo, bem como projetos interdisciplinares que estimulam, de acordo com o currículo adaptado, a criatividade, a inovação e o pensamento crítico, porém, esvaziam o sentido de escola.

Silva e Barbosa (2022) discutem como o setor empresarial atua para difundir o empreendedorismo na formação dos jovens das escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro. O estudo analisa o papel da ONG Júnior Achievement, responsável por desenvolver o Projeto

Trilha Empreendedora, voltado para a formação em empreendedorismo nas escolas de Ensino Médio. Para os autores, o programa busca conformar os jovens para as relações de trabalho flexíveis e precarizadas, levando-os a acreditarem que, por meio dessas novas relações, possuem maior autonomia e maior controle do seu trabalho, servindo, porém, para ocultar as contradições entre capital e trabalho. O programa busca estimular também o empreendedorismo social, desenvolvendo um conjunto de competências e habilidades para a formação de lideranças comunitárias capazes de gerenciar a pobreza, por meio da resolução de problemas de ordem individual ou comunitária.

Castro, Gawryszewski e Dias (2022) analisam como o discurso e as práticas empreendedoras têm sido incorporados à educação, a partir do empresariamento da educação estadual no Rio de Janeiro. Os autores argumentam que a ideologia do empreendedorismo, amplamente difundida no contexto neoliberal, tem sido promovida na reforma do ensino médio, como uma solução para os problemas educacionais e socioeconômicos do país, com consequências nas escolas de ensino médio do Estado do Rio de Janeiro. Essa abordagem enfatiza o individualismo, a competitividade e a visão mercadológica, colocando o empreendedorismo como a principal forma de sucesso e realização pessoal. Os autores questionam a ênfase excessiva nas habilidades empreendedoras em detrimento de outras competências necessárias para a formação integral dos estudantes, avaliando os impactos mais imediatos deste processo, com a perpetuação de desigualdades e a precarização do trabalho docente. O estudo ressalta a necessidade de avaliar criticamente a inserção do empreendedorismo na educação, buscando uma abordagem mais ampla e consciente de seus efeitos na formação dos estudantes.

Ferraz e Ferraz (2022) analisam através de uma abordagem histórico-materialista as lacunas em torno de abordagens críticas em relação à ideologia do empreendedorismo, em busca de compreender a historicidade deste conceito. Em suas conclusões, reconhece-se o empreendedorismo como vetor ideológico ligado ao espírito capitalista, que garante o fluxo de expansão do processo de acumulação através da subordinação e pauperização do trabalho na atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Barbosa e Madeira (2023) refletem sobre a reforma empresarial e o processo de privatização do currículo, que ocorre por dentro da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. A partir da análise do Programa de Educação Integral da rede estadual, mas especificamente do EMTI em Empreendedorismo, os autores indicam que a rede estadual se constitui como um laboratório da atual reforma do Ensino Médio, prevista na Lei n.º 13.415/2017. Além dos arranjos curriculares da rede estadual articulados em conjunto com o

IAS, sinalizam as finalidades implícitas do estímulo ao empreendedorismo na atual fase do regime de acumulação flexível e o real significado do empreendedorismo na especificidade histórica brasileira.

Barbosa e Paranhos (2023) analisam os elementos de atualização e refuncionalização ideológica, materializados na ênfase conferida às competências socioemocionais e ao empreendedorismo juvenil, tendo como foco o EMTI em empreendedorismo na rede estadual do Rio de Janeiro. Os autores destacam que o empreendedorismo vem sendo estimulado no currículo do Ensino Médio através da oferta de disciplinas eletivas e projetos interdisciplinares promovidos em parceria com empresas e organizações privadas. Por meio do desenvolvimento de competências como criatividade, liderança, gestão e inovação, a ideologia do empreendedorismo, tem a finalidade de conduzir os jovens a assumirem um papel ativo na construção de suas carreiras, reproduzindo um conceito neoliberal de formação de indivíduo.

Fernandes (2023) realiza uma análise sobre o processo de implantação da Lei n.º 13.415/2017 no estado do Rio de Janeiro, através de experiências vivenciadas em escolas públicas e privadas. O autor destaca que, mediante à forte atuação do setor empresarial no planejamento, elaboração e implementação da reforma, a estrutura do sistema público e privado de ensino, ao invés de promover soluções anunciadas para os problemas vigentes no Ensino Médio, irá aprofundar a desigualdade e a dualidade educacional.

Como se observa, os estudos tecem vigorosas críticas à escola burguesa, em que os estudantes das classes populares são reduzidos apenas à condição de mão de obra e instrumentos para o mercado. A maioria dos eixos norteadores previstos na Resolução SEEDUC n.º 6.035/2022<sup>11</sup> busca atender aos interesses empresariais, como por exemplo, os modelos de Ensino Médio em Empreendedorismo que posteriormente passaram a ser intitulados como Ensino Médio Técnico de Administração com Ênfase em Empreendedorismo.

Para o capital, a escola deve reproduzir a lógica que possibilite a manutenção da subsunção do trabalho, subtraindo da formação oferecida aos trabalhadores o conhecimento científico, cultural, histórico, filosófico e tecnológico, e lhes oferecendo, em contrapartida, uma formação aligeirada e instrumental voltada para um conjunto de competências e habilidades.

No sistema capitalista, a escola é um dos principais aparelhos privados de hegemonia, sendo assim, mesmo profundamente marcada e interessada na manutenção da estrutura da sociedade de classes, constitui-se como um espaço de disputa. Na medida que o sistema capitalista se consolida nos diversos Estados Nacionais, Gramsci observa que “a divisão

---

<sup>11</sup> O documento observado é o mais recente, mesmo já tendo a lei de 2017.

fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Reconhecendo a escola como um espaço de interesses conflitantes e, portanto, um campo de disputa, com o intuito de avançar com os estudos já existentes sobre o EMTI com Ênfase em Empreendedorismo, buscamos dialogar com autores e autoras que compreendem a educação como meio de potencializar os sujeitos sociais para a construção de um novo modelo de sociedade. Nessa perspectiva, o sujeito é concebido como atuante no contexto em que se insere, mas essa atuação será mais consciente se for fortalecida por uma formação crítica e ativadora de todas as potencialidades humanas.

## 2 REFORMAS E CONTRARREFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Neste capítulo, discutiremos as transformações recentes na legislação sobre o Ensino Médio no Brasil, tendo por base os documentos federais que tratam da última etapa da educação básica, como também aqueles que tratam da política instituída pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) para esse nível de ensino.

### 2.1 Concepções e finalidades do ensino médio em disputa

Saviani (2014) destaca que na sociedade moderna a base educacional organizou-se em torno da produção industrial. Isto significa que as mudanças que ocorreram no setor produtivo e na forma de acumulação capitalista demandam adaptações no processo educativo para a manutenção da reprodução do capital. Entretanto, essas mudanças no processo educativo não ocorrem de maneira imediata, mas sim por meio de reformas e contrarreformas periódicas. Tal premissa nos ajuda a identificar a diferença entre a concepção de Ensino Médio prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012, e na atual reforma do Ensino Médio.

Ao se debruçar sobre a história recente da educação brasileira, constata-se que, na década de 1980, foram intensos os movimentos político-sociais que visaram reduzir as desigualdades sociais e educacionais aprofundadas por mais de duas décadas de ditadura empresarial-militar. Intentava-se, naquele contexto, a instituição de políticas públicas alinhadas com a concepção do Estado democrático de direito, a fim de viabilizar um projeto de sociedade mais justa e igualitária.

Após 21 anos de ditadura civil-militar (1964-1985), no dia 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil. Na Carta Magna, a educação foi garantida com um “direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016 [1988]).

Conforme previsto no Artigo 208, o Estado tem o dever de garantir:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (BRASIL, 2016 [1988]).

Em relação ao Ensino Médio, o texto original da Constituição considera-o como parte da educação básica, cabendo ao Estado o dever de ofertá-lo de forma gratuita e obrigatória. Um dever, aliás, que se estende à oferta de ensino noturno, o que constituiu

[...] a segunda grande inovação do novo texto constitucional. Aproximadamente 50% dos alunos matriculados no ensino médio estudam à noite. Em geral, são jovens que trabalham durante o dia e procuram, à noite, numa escola pública ou particular, uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos e obter melhoria salarial em seu trabalho. São, via de regra, os chamados alunos-trabalhadores (CUNHA, CASTRO, NASCIMENTO, 1989, p. 2).

Para Célio Cunha, Solange Castro e Heliane Nascimento – que ocupavam à época da Constituinte cargos no alto escalão do MEC –, a obrigatoriedade de oferta de ensino regular noturno era concebida como abertura para expansão do Ensino Médio, contribuindo para ampliar a escolarização de jovens e adultos trabalhadores. Os autores vislumbram, igualmente, a possibilidade de expansão do ensino superior no Brasil em vis-à-vis à ampliação do Ensino Médio em diferentes turnos. Segundo eles, a “prioridade concedida ao ensino básico terá impactos no ensino médio que, por sua vez, ampliará a demanda por ensino superior” (CUNHA, CASTRO, NASCIMENTO, 1989, p. 2), já que a expansão do Ensino Médio prevista pela legislação provocaria por parte dos trabalhadores uma maior demanda pela formação de nível superior em diversas áreas intelectuais.

Disso decorre a importância da educação geral, entendida como visão unitária do conhecimento humano, com a função de abrir e mostrar horizontes novos. Não se pode, dentro de um projeto sério de educação, reduzir a aspiração do estudante aos apelos imediatos do mercado de trabalho, da mesma forma que não se pode ignorar condições específicas de nossa economia e de nossa sociedade (CUNHA, CASTRO, NASCIMENTO; 1989, p. 4).

Desde o período de redemocratização brasileira, perpassando pelo período de elaboração da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as ideias

defendidas pelos teóricos do campo histórico-crítico disputaram a hegemonia do modelo educacional a ser ofertado às camadas populares. Conforme salienta Barbosa (2018, p. 14),

A redemocratização brasileira e o fortalecimento dos movimentos e organizações sociais na década de 1980 reacenderam as perspectivas de mudanças e a possibilidade de se construir a educação dos trabalhadores na perspectiva do pensamento histórico-crítico. As ideias de matrizes marxianas e gramscianas – como “formação integral”, “educação unitária”, “politécnica” e “trabalho como princípio educativo” –, disputaram o consenso durante a elaboração do texto dedicado à educação na nova Constituição e durante a elaboração da nova LDB (Lei n.º 9.394/96).

Na década de 1990, com a adesão à agenda neoliberal no Brasil, os direitos sociais e trabalhistas conquistados pelos trabalhadores e garantidos na Constituição de 1988 passaram a ser violentamente atacados. De maneira geral, o neoliberalismo manifestou-se em diferentes frentes: na defesa de um Estado “mínimo” para a garantia das políticas sociais, na privatização do patrimônio público, na extinção dos direitos sociais, no incentivo à competitividade, empreendedorismo, individualismo e na naturalização das desigualdades sociais.

A subordinação política aos interesses econômicos se traduz, entre outros aspectos, nos ataques à educação pública. A homologação de uma nova LDB atrelada aos princípios neoliberais foi a porta de entrada para o pacote de reformas implementado na educação brasileira, em diversos campos: na gestão, no financiamento, na formação docente e no currículo. Vale lembrar que os debates na Constituinte em torno da educação (1985-1988) e para a elaboração da LDB/1996 foram profundamente marcados pelos interesses privatistas, entre eles, os da Igreja Católica (na defesa ao retorno do ensino religioso) e dos empresários (que reivindicavam uma maior participação no campo educacional). Em contrapartida, movimentos populares de educadores, pesquisadores, acadêmicos e sindicalistas, defendiam uma educação pública e gratuita como responsabilidade do Estado. O texto final da LDB e a forma como ela foi aprovada expressam, portanto, a tentativa de conciliação de interesses desses grupos em torno da educação brasileira e, em específico, sobre o Ensino Médio (ANDRADE, MOTTA, 2020).

Sobre a oferta e organização do Ensino Médio, a LDB/1996, em seu Artigo 10, determina que os Estados devem oferecer prioritariamente a última etapa da educação básica, buscando assegurar as seguintes finalidades:

Art. 35 - I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa

humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Nesta passagem, verifica-se que o Ensino Médio, além de aprofundar os conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental, deve também preparar para o trabalho e para exercício da cidadania, tendo em vista uma formação humana capaz de promover a autonomia intelectual do educando. Mais do que a adaptação ao mercado de trabalho, trata-se de promover o aprofundamento dos fundamentos científico-tecnológicos e, nesse aspecto,

O grande desafio para educadores e pesquisadores é construir cientificamente um desenho do ensino médio, em bases profundas de educação tecnológica, o que não significa necessariamente educação profissionalizante. As dimensões da educação tecnológica serão os fundamentos para se elevar o edifício da cidadania às esferas de uma sociedade em mutação e como indicadores para futuras realizações profissionais. Trata-se de buscar os alicerces que irão além das práticas do ensino técnico e das teorias que caracterizam o ensino propedêutico como preparação para a universidade. Para tanto, é preciso rever currículos e técnicas de ensino, visando eliminar progressivamente a dissociação entre as disciplinas, que vêm sendo marcadas pelo taylorismo acadêmico e que se tomam incapazes de extrair do prático a verdadeira dimensão intelectual. O cenário maior é a preparação do cidadão-trabalhador, capaz de pensar, agir e decidir, fugindo dos modelos diversionistas do trabalho. As relações com o mundo do trabalho são fundamentais. A formação pelo trabalho supera a aquisição de habilidades específicas, que representam o ensino de procedimentos técnicos reprodutivistas e simplesmente transmitidos. A formação com base na educação tecnológica prepara o cidadão para a atuação autônoma visando superar situações complexas (BASTOS, 2015, p. 176).

Espera-se, portanto, que ao finalizar a última etapa da Educação Básica, os educandos demonstrem:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
  - II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
  - III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.
- § 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.
- § 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.
- § 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996).

A possibilidade de “levar os educandos ao aprofundamento dos fundamentos científico-tecnológicos por meio da formação integral”, conforme prevê o Art. 36, foi rapidamente frustrada. A edição do Decreto n.º 2.208/1997, exarado durante o Governo Fernando Henrique

Cardoso, estabeleceu que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Neste caso, a histórica dualidade educacional passou a ser assumida de modo claro na legislação, validando a dicotomia entre educação geral e profissional e contrapondo-se à proposta de formação integral referenciada em Marx e Gramsci e defendida por educadores como Saviani e os demais teóricos do pensamento histórico-crítico.

Conforme assinala Ciavatta (2014, p. 197),

o ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei nº 9.394/96.

O antagonismo entre capital e trabalho na sociedade capitalista gera contradições em todos os aspectos da vida social, dentre eles a educação. Essas contradições nos possibilitam compreender as disputas que envolvem as reformas e contrarreformas educacionais voltadas para o Ensino Médio, cada vez mais alinhadas aos pressupostos neoliberais. O aprofundamento deste alinhamento se expressa na Lei n.º 13.415/2017 e no conjunto de contrarreformas recém-aprovadas (previdenciária, trabalhista, administrativa), somadas à Emenda Constitucional (EC) n.º 95, que congelou os investimentos nas áreas sociais, como saúde e educação.

A BNCC não escapa a essa lógica, na medida em que objetiva a conformação das classes populares às condições cada vez mais precarizadas de trabalho. Decerto, a LDB/1996, no Art. 9, já havia sinalizado sobre a necessidade de a União incumbir-se de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Todavia, o que se coloca em discussão na atual contrarreforma da educação básica é o sentido e a concepção de Ensino Médio defendidos pelo empresariado, o que se configura em um debate que é também atravessado pela discussão em torno da relação entre juventude e trabalho. Isto é, de um lado, localizam-se aqueles que entendem a juventude como um conceito universal, homogêneo e abstrato, com uma perspectiva arraigada pela qualificação para o mercado de trabalho e a conquista do emprego; do outro, aqueles que defendem o reconhecimento das múltiplas juventudes – sujeitos diversos que estão inseridos na sociedade de classes, em condições desiguais.

Essas disputas se expressam nos diferentes campos sociais, e adquirem materialidade nas legislações e documentos normativos, conforme buscamos demonstrar.

## 2.2 Alterações na legislação sobre o ensino médio e o novo ensino médio

Não obstante a LDB (1996) preserve aspectos progressistas em relação ao Ensino Médio, conforme defendidos nos intensos debates em torno da educação, ao longo da década de 1980 e 1990, a última etapa da educação básica passou a ser alvo de um constante processo de esvaziamento e alinhamento aos interesses privados, com o avanço da ortodoxia neoliberal no país durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). O mesmo aconteceu com a Constituição Federal.

A educação básica foi profundamente alterada nesse período, a exemplo da separação entre o Ensino Médio regular e a educação profissional por meio do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.

O referido decreto, na medida em que estabelece a separação entre formação geral e profissional, exclui jovens e adultos das classes trabalhadores de uma formação integral, além de acentuar a desigualdade social, principalmente pela formação aligeirada e voltada para atender exclusivamente os interesses do mercado. Isto porque o decreto seguiu as orientações dos organismos multilaterais, que defendem um Ensino Médio mais “moderno” e alinhado com as novas exigências da “sociedade do século XXI”, tendo por base a diversificação e flexibilização pautadas na pedagogia das competências.

Durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Decreto n.º 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, recebendo novas alterações durante o governo Dilma Rousseff. O Decreto n.º 8.268/2014, nos Artigos 1º e 2º, por exemplo, expressam textualmente que a educação técnica passa a ser complementar e opcional. No caso dos cursos tecnológicos, estes podem ser ofertados de forma complementar ao Ensino Médio ou integrado ao nível superior, mas sem representar uma formação integrada conforme defendida pelos teóricos do pensamento histórico-crítico.

Para Ciavatta (2005, p. 2),

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos

produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Como se pode observar, o Ensino Médio e a escola são campos de disputas de grupos distintos e orientados por projetos políticos que visam a conservação ou a transformação da sociedade. Como no capitalismo o Estado assume a função de mediador dos interesses do capital, as reformas e contrarreformas educacionais em nosso país são historicamente marcadas pela associação do Estado com a classe dominante, configurando um perfil elitista, coronelista e autoritário que busca impedir os debates e a elaboração de políticas públicas que atendam aos anseios da classe trabalhadora.

A função pragmática e instrumental da formação oferecida para os que vivem do trabalho é de fácil constatação nas políticas educacionais implementadas ao longo do século XX, alinhadas aos interesses do processo de industrialização e de expansão do capital no país. A Reforma Capanema (1942) representou um marco na dualidade educacional brasileira, propondo abertamente na forma de lei um ensino secundário de formação geral para as elites dirigentes e a formação profissionalizante para a massa da população.

A Lei n.º 5.692/1971, instituída durante a ditadura civil-militar, não difere dos mesmos interesses manifestados anteriormente e passou a prever a profissionalização compulsória no curso do 2º Grau para atender às demandas do processo produtivo, visto que o país vivenciava um alto grau industrialização.

A partir da década de 1980, com a ascensão neoliberalismo nos Estados Unidos e na Europa, as organizações multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização Mundial do Comércio etc.) aprofundaram suas ações para influenciar diretamente a educação dos países de capitalismo dependente, entre eles, o Brasil. A formação com fins de adaptação ao novo padrão de acumulação flexível e ao mercado de trabalho em transformação passou a ser cada vez mais estimulada como alternativa para a crise estrutural do capital<sup>12</sup>. Assim, apesar dos debates fecundos durante a década de 1980, em direção à educação voltada para a formação humana integral, o governo FHC implementou contrarreformas que priorizavam a formação conformadora e os interesses do mercado.

---

<sup>12</sup> O sistema metabólico do capital enfrenta uma crise estrutural desde a década de 1970. Esta crise que abate o sistema tem um caráter estrutural e sistêmico, porém, o capital não tolera limites à sua expansão e passou a impor de forma articulada e contraditória, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo (MÉSZÁROS, 2005).

No governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a política educacional permaneceu subordinada aos ajustes recomendados pelos organismos internacionais, dificultando saltos que pudessem alterar a dualidade educacional vigente, mesmo diante de significativos avanços previstos pelo Decreto n.º 5.154/04, que prevê a integração entre formação geral e profissional durante o Ensino Médio. Com a Lei n.º 11.079/2004, que estabeleceu a criação de parcerias público-privadas entre a União, Estados e Municípios e empresas privadas, as redes de ensino de diversos estados, a exemplo do Rio de Janeiro, passaram a oferecer o Ensino Médio integrado à Educação Profissional em parceria com empresas, fundações e institutos empresariais.

O privilegiamento das instituições financeiras e empresariais nas parcerias firmadas com governos das três esferas da Federação pode ser percebido pela emergência do Movimento Todos pela Educação (TPE), criado em 2006 e formado, majoritariamente, por representantes do setor privado. A forte interlocução do TPE com o governo Lula deu origem ao Programa Ensino Médio Inovador, em 2007, com o objetivo de:

[...] apoiar o fortalecimento de propostas curriculares nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola, buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes e as demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento (BRASIL, 2009).

Durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016) observa-se a permanência do alinhamento em direção aos princípios do neoliberalismo. No campo educacional, a participação do setor empresarial em defesa de maior produtividade e qualidade para a educação foi marcada pela formação de uma Comissão Especial no Congresso Nacional em 2012, responsável por realizar estudos e propostas de reformulação para o Ensino Médio. O trabalho desta Comissão resultou em duas ações importantes para o presente estudo: o Projeto de Lei n.º 6.840/2013, apresentado pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG); e a primeira versão da BNCC, em 2015.

Já no início do segundo mandato de Dilma Rousseff, em 2015, se por um lado o slogan “Brasil: Pátria Educadora” indicava a prioridade que seria conferida à educação neste novo mandato; por outro, observa-se um projeto de governo comprometido com a manutenção da agenda dos organismos internacionais e do setor empresarial para a formação da juventude

brasileira, como analisamos no documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”:

Nos últimos anos, o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade (BRASIL, 2015, p. 5).

Tais indicativos não foram suficientes para acalmar os ânimos privatistas. A partir de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o projeto empresarial para a educação foi acelerado. A LDB sofreu novas alterações em razão da Lei n.º 13.415/2017, a exemplo do Artigo 35 que ganhou um acréscimo, o Artigo 35-A, com vistas a adaptar as diretrizes nacionais à BNCC, condicionando o Ensino Médio cada vez mais aos interesses empresariais. Para atender tais interesses, a nova organização curricular reduziu a carga horária de disciplinas de formação crítica e priorizou a concepção tecnicista da educação, naturalizando o direcionamento dos jovens trabalhadores ao trabalho informal (como é o caso da criação das disciplinas de Empreendedorismo e Projeto de Vida), além de limitar as chances de ingressar no ensino superior público devido à centralidade conferida à formação profissional em detrimento da formação integral dos estudantes.

O projeto educacional baseado na produtividade para o mercado e na formação para o trabalho precário e para o desemprego torna-se o parâmetro de qualidade e eficiência para a educação pública, visando contemplar as demandas do Banco Mundial para a educação global. O Banco, então, passa a fornecer recursos ao governo brasileiro para implementar a contrarreforma do Ensino Médio. O acordo entre o MEC e o Banco Mundial previa um empréstimo no valor de 250 milhões de dólares, em 2017, destinados ao “Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio”, devendo custear quatro frentes de ação: “a revisão dos currículos; a flexibilização curricular nas escolas; o planejamento e a operação logística da oferta dessa flexibilização; e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral” (BRASIL, 2019, p. 6).

A atuação do setor empresarial em torno da construção do consenso para a aprovação da BNCC e da reforma do Ensino Médio demonstra a articulação de interesses e cooperação entre a burguesia local e internacional, própria do capitalismo dependente brasileiro. É sintomática, neste aspecto, a grande base de apoio formada por organizações internacionais, empresas, mídia, secretarias de educação e Congresso Nacional, sob a liderança da Fundação

Lemann e do Movimento Todos pela Educação, que mobilizaram não só recursos materiais, mas também recursos intelectuais, mídia e a formação de redes que transformaram a BNCC em uma iniciativa amplamente aceita (TARLAU, MOELER, 2020). Revestidas de uma pseudo “filantropia”, as fundações e movimentos empresariais passaram a integrar e ter influência cada vez mais crescente junto ao MEC.

A última versão da BNCC, aprovada em 2018, expressa, assim, o papel desempenhado pelas frações da burguesia local para o atendimento dos interesses da burguesia internacional sobre a educação da classe trabalhadora brasileira. O desenvolvimento de competências e habilidades pragmáticas que fundamentam a BNCC priorizam a adaptação do sujeito ao meio social e as vigentes relações precárias de trabalho, desconsiderando as competências fundamentais para a formação humana, como o pensamento filosófico e crítico. O foco restringe-se à pedagogia do “aprender a aprender”, com o intuito de instrumentalizar os educandos para a solução de problemas do cotidiano.

Junto ao estímulo de “aprender a aprender”, insere-se agora o “aprender a empreender”, já que no discurso dos neoliberais o empreendedorismo é apresentado como “a” solução para o problema estrutural do desemprego. A problematização feita pelo pensamento histórico-crítico não é, em si, a crítica às competências voltadas ao empreendedorismo, como autogestão, criatividade, iniciativa, liderança, comunicação, entre outras, mas o seu privilegiamento em detrimento da formação geral, crítica e reflexiva. Em outras palavras, o privilegiamento de uma formação mínima, fragmentada e aligeirada oferecida às camadas populares.

### **2.3 Mudanças no ensino médio: a legislação do Estado do Rio de Janeiro e o gerencialismo na educação**

As reestruturações do Ensino Médio empreendidas pela SEEDUC-RJ contribuíram para transformar a rede de ensino em um “laboratório” dos arranjos curriculares defendidos pelo segmento empresarial. A partir de 2007, na gestão do então governador Sérgio Cabral, observa-se a presença cada vez mais intensa da perspectiva técnica e empresarial no gerenciamento pedagógico e nas políticas públicas educacionais da rede estadual.

Em 2009, durante o governo Cabral, o ponto de inflexão foi o resultado alcançado pelas escolas de Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), quando foi atingida a pontuação 2,8 de uma meta de 2,9, cuja média

nacional alcançada foi de 3,6 (INEP, 2022). É neste contexto que os reformadores educacionais encontram um campo fecundo para a defesa da reestruturação gerencial de controle das escolas. Segundo Freitas (2014), “os reformadores empresariais apostam na criação de uma conexão direta entre as avaliações externas da escola e uma série de mediações e medidas complementares que têm lugar no interior da escola em processos de avaliação intraescolar específicos” (FREITAS, 2014, p. 1095).

A gestão de Wilson Risolia, secretário de estado de educação do Rio de Janeiro entre 2011 e 2014, foi pautada em um Plano de Metas alinhado à política de metas do IDEB. Tratando a educação como um serviço que deve ser prestado sob a lógica empresarial, sua gestão foi caracterizada pelo uso excessivo de avaliações em larga escala (o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ), por uma política de premiações e bonificações de alunos e professores, pelo controle do rendimento de alunos e professores por meio da tecnologia, pelas parcerias com grupos privados e a padronização da prática docente reduzida ao currículo mínimo. “Fórmulas” ainda defendidas pelo ex-secretário, que atualmente ocupa a função de secretário-geral da Fundação Roberto Marinho.

Em 2014, o Rio de Janeiro atingiu o índice de 3,66 no IDEB, alcançando a 3ª posição no país. Tal resultado foi bastante comemorado pelo secretário em diferentes meios de comunicação, destacando os mecanismos de gerenciamento empresarial (produtividade, competitividade e meritocracia) como elementos centrais para isso.

Junto a este processo de reestruturação gerencial da SEEDUC-RJ, tiveram início os programas de fortalecimento das parcerias público-privadas, com o objetivo de ofertar formação profissional através do Programa Dupla Escola (MOEHLECHKE, 2018). Criado em 2012, e reestruturado em 2015, o referido programa deu origem ao Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro. Foi constituído por diversos modelos educacionais sob a justificativa de atender às necessidades dos jovens do século XXI, estabelecendo, para isso, um conjunto de medidas, a saber: reformulação e diversificação do currículo do ensino médio, jornada escolar em tempo integral, parcerias público-privadas como proposta para viabilizar a educação integral.

De certo, no Estado do Rio de Janeiro, mudanças significativas vêm sendo instituídas na estrutura e na oferta do Ensino Médio desde 2008, quando se consolidaram parcerias público-privadas como meio viabilizar a formação profissional. Desde então, as reformas e contrarreformas realizadas pela SEEDUC-RJ na oferta do Ensino Médio ocorrem de forma alinhada às demandas empresariais (MOEHLECHKE, 2018).

As mudanças empreendidas na estrutura de Ensino Médio Integral foram aplicadas em duas fases (MOEHLECHKE, 2018). A primeira fase correspondeu ao período de experimentações (2008-2013), quando foram implementados diversos modelos de formação geral integrada à educação profissional, com ampliação de carga horária. Um dos locais de experimento dessa mudança foi o Colégio Estadual José Leite Lopes, que em parceria com o Oi Futuro (Projeto Social fomentado pela Empresa Oi de Telecomunicações) deu origem, em 2008, à Escola NAVE (Núcleo Avançado em Educação), oferecendo cursos profissionalizantes em torno da inovação nas tecnologias digitais (MOEHLECHKE, 2018). Esse experimento passou a configurar o Programa Dupla Escola.

Para Pereira (2015, p. 7),

Trata-se de uma nova forma de privatização, mais discreta. As escolas seguem sendo públicas, porém com influências centrais do setor privado. As empresas definem a parte profissional do currículo e o perfil dos professores técnicos. A política e as formas de organização do Estado ficam capturadas na empresa privada, que define a política com recursos públicos e através do Estado. A Lei nº 11.079/2004 foi promulgada no governo Lula. Em linhas gerais, trata da contratação de parcerias público-privadas mediante as quais empresas privadas assumem os riscos inerentes à construção, operação e manutenção de determinadas obras de interesse do Estado, sendo por ele remuneradas periodicamente de acordo com o desempenho no período.

Parcerias também foram feitas com outras empresas e institutos empresariais, a exemplo da Procter & Gamble Industrial e Comércio Ltda (P&G) e da Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN). A parceria estabelecida com o Grupo Pão de Açúcar deu origem ao Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos e Gestão de Cooperativismo (NATA); e a parceria entre a SEEDUC-RJ e o Instituto Ayrton Senna (IAS) deu origem ao Programa Solução Educacional.

Criado em 2012, o Programa Solução Educacional para o Ensino Médio<sup>13</sup> foi implantado como projeto piloto no Colégio Estadual Chico Anysio, em 2013, e contava com investimentos em infraestrutura e uma nova organização curricular – dividida em áreas de conhecimentos, integração com competências socioemocionais e projeto de vida. Elaborado a partir das orientações e investimentos dos organismos internacionais, o Programa Solução Educacional se tornou referência dentro da rede estadual e foi expandido para outras escolas estaduais, demonstrando o poder de interlocução do IAS com a SEEDUC-RJ. Este foi um dos

---

<sup>13</sup> “(...)programa Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM), fruto da parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)” (CHAVES, MOTTA, GAWRYSZEWSKI, 2020. p. 1). Esse programa foi criado durante um período experimental em que o Governo do Estado do Rio de Janeiro desenvolveu o desenho atual do Ensino Médio.

efeitos produzidos pelas contrarreformas gerenciais implementadas pela Secretaria de Educação a partir de 2010, que buscaram, segundo a retórica dos reformadores, melhorar a capacidade da gestão da educação, atribuindo metas e mecanismos de controle de resultados como forma de superar as deficiências administrativas e pedagógicas<sup>14</sup>.

Entre os anos 2014 e 2016, ocorreu a segunda fase das mudanças estruturais de Ensino Médio Integral na rede estadual do Rio de Janeiro, a fase da consolidação, que se deu a partir da união dos Programas Dupla Escola e o Solução Educacional, conforme determinado pela Resolução n.º 5.424/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016), que estabeleceu o conceito para implementação do Programa de Educação Integral na rede estadual e regulamentou a parceria público-privada para a formação profissional.

Art. 1º [...] implementação do Programa de Educação Integral e os modelos de oferta nas unidades da rede estadual pública de ensino;

Art. 2º [...] formação plena do estudante, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que contemplam tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais;

Art. 6º [...] será implementado no Ensino Médio da rede estadual pública de ensino, compreendendo as dimensões: Intercultural e Profissionalizante.

Art. 20º - O Programa de Educação Integral poderá ser implantado nas unidades escolares a partir de convênios entre a SEEDUC e instituições públicas ou privadas, com o objetivo de atender de forma célere às demandas sociais (RIO DE JANEIRO, 2016).

Além de separar a formação profissional da formação geral, reforçando o caráter dualista do Ensino Médio, o Programa de Educação Integral privilegia a pedagogia das competências, com o objetivo de desenvolver junto aos jovens as habilidades necessárias para a vida no século XXI. Como já mencionado, é constituído por duas vertentes: Dupla Escola e Solução Educacional, sendo que a vertente Dupla Escola compreende duas dimensões: a Intercultural e a Profissionalizante. É na dimensão profissionalizante que é concebido o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – “modalidade instituída pelo Decreto n.º 5.154/2004, que prevê a integração da educação profissional ao trabalho, à ciência e à tecnologia e às diferentes formas de educação” (RIO DE JANEIRO, 2016) – e o Ensino Médio Articulado à Educação Profissional – “modelo de educação em tempo integral, que se distingue da mera justaposição de dois currículos, a partir do planejamento integrado, articulando Base Nacional Comum e a Educação Profissional” (RIO DE JANEIRO, 2016).

---

<sup>14</sup> Uma das estratégias para o acompanhamento e controle dos resultados alcançados nas avaliações externas se deu por meio da implantação da Gestão Integrada da Escola (GIDE), que concretiza a presença no “chão da escola” da égide empresarial, por empresas que “exercem sua influência “organizativa” e “diretiva” nas políticas educacionais” (SILVA, 2022, p. 131).

Segundo o Artigo 7º da Resolução n.º 5.424/2016, na “dimensão Intercultural, o percurso formativo deve ofertar ao estudante o intercâmbio cultural e a proficiência na língua estrangeira, valorizando a interculturalidade, potencializando a aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento do protagonismo juvenil” (RIO DE JANEIRO, 2016).

Já na vertente Solução Educacional, são compreendidas as dimensões Ensino Médio Referência, Ensino Médio Nova Geração e o Ensino Fundamental Educação Integral. A organização curricular de cada vertente é composta por dois macrocomponentes: Áreas do Conhecimento e Núcleo Articulador. O primeiro é estruturado pelos componentes que formam a Base Comum, ao passo que o Núcleo Articulador é estruturado com “componentes curriculares inovadores e integradores, norteados por uma matriz de competências para o século XXI”, a exemplo do Projeto de Vida, Projetos de Intervenção e Pesquisa e Empreendedorismo (RIO DE JANEIRO, 2016).

A difusão de um projeto educacional que consolide o protagonismo juvenil associado às competências necessárias para o século XXI revelam a lógica e os fundamentos ideológicos de educação integral que serão gerenciadas pela SEEDUC-RJ em parceria com o IAS.

De acordo com a Resolução n.º 5.424/2016, “será ofertada formação técnica de nível médio, sob a égide da educação integral, conjugando a formação propedêutica à formação para o mundo do trabalho” (Art. 8º). E para isso “adota-se o trabalho como princípio norteador e a pesquisa como princípio educativo, contemplando as dimensões indissociáveis do eixo Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura” (Art. 10) (RIO DE JANEIRO, 2016). Todavia, é preciso estar atento à polissemia e, sendo assim, cabe questionar significado de “conjugação propedêutica à formação para o mundo do trabalho” em um currículo fundamentado na pedagogia das competências. Ademais, a divisão do conhecimento em aspectos cognitivos e socioemocionais gera a impossibilidade de contemplar “as dimensões indissociáveis do eixo Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura” (Art. 10º), pois a organização curricular toma como centralidade o princípio de trabalho regulado pelos interesses do mercado e das classes dominantes e dirigentes. Ainda que o objetivo da presente pesquisa não seja analisar o Programa de Educação Integral, tais considerações se fazem necessárias a fim de demonstrar o jogo ardiloso feito pela SEEDUC-RJ, assessorada por fundações e institutos empresariais, para justificar as mudanças instrumentais instituídas.

Considerando o papel desempenhado pela escola na produção e reprodução de valores que retroalimentam o capitalismo e a consequente manutenção da subalternização da classe trabalhadora ao capital, é possível entender os diferentes arranjos curriculares instituídos pela SEEDUC-RJ a fim de atender os interesses empresariais. É neste contexto e dentro desta lógica

de privatização curricular, que se deu a instituição do EMTI com Ênfase em Empreendedorismo, em 2017 – objeto da presente pesquisa e que será tratado em uma seção específica desta dissertação.

A ascensão de Cláudio Castro ao governo do Estado (2022) representou a continuidade de um projeto político que possui bases estruturadas desde o governo Sérgio Cabral (2007-2014). No decorrer do tempo se alinha com os pressupostos da extrema direita, afirmada com a eleição de Wilson Witzel pelo Partido Social Cristão em 2019<sup>15</sup>, consolidando o bolsonarismo enquanto fenômeno social e político, dando início a um processo histórico autoritário e violento, estruturado em torno de um projeto político alinhado aos setores mais conservadores da sociedade fluminense e legitimado pela tônica da retirada de direitos e crescente militarização como alternativa para solução/controlar dos conflitos políticos e sociais. Este processo político favoreceu a consolidação e ampliação da influência de grupos neopentecostais e de milícias paramilitares. A concepção de educação para a juventude passou a seguir o mesmo teor ideológico que norteou as ações políticas no Estado.

Por ora, cabe destacar a capilaridade alcançada pelo setor empresarial na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, materializada em diferentes ações, inclusive na implementação do “novo” Ensino Médio. Sendo assim, não causa espanto o fato de o Governador Cláudio Castro (Partido Liberal), ter vetado integralmente o Projeto de Lei Estadual n.º 4.642/2021<sup>16</sup> (RIO DE JANEIRO, 2021), que visava prorrogar o prazo da implementação do “novo” Ensino Médio para o ano de 2024, a fim de possibilitar uma possível preparação das escolas. Segundo o Projeto de Lei, a justificativa para essa prorrogação é de que a Secretaria de Estado de Educação, escolas e professores teriam mais tempo para debater melhores estratégias para implementação da proposta, observando aspectos como condições materiais das escolas, formação docente e conscientização da comunidade escolar. Apesar da tentativa de prorrogação, uma nova matriz teve início em 2022 na rede estadual de forma bastante confusa. O processo de implementação tem na Resolução SEEDUC n.º 6.035/2022<sup>17</sup> sua base normativa, entendendo que o “novo” Ensino Médio deve ter como diretriz as habilidades e competências

---

<sup>15</sup> Cláudio Castro sucedeu Wilson Witzel em 2021, após seu processo de impeachment. Witzel e Castro foram parceiros da chapa vitoriosa ao governo do Estado em 2018, ambos pelo PSC.

<sup>16</sup> O projeto de lei 4.642/21, que estabelece que a Reforma do Ensino Médio, prevista na Lei Federal 13.415/17, seja gradualmente implementada no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro a partir do ano letivo de 2024. O texto é de autoria dos deputados do campo progressista André Ceciliano (PT), Waldeck Carneiro (PT), Carlos Minc (PSB) e Flávio Serafini (PSOL).

<sup>17</sup> A referida Resolução determina ainda a duração da hora/aula – de 50 minutos para o Ensino Médio diurno e integral e de 45 minutos para o noturno –, além de ratificar a parceria público-privada para a oferta da educação profissional.

previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de instituir a carga de 240 horas para as disciplinas eletivas (que compõem a parte diversificada do currículo), mantém a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Ensino Religioso, conforme prevista na Lei Estadual n.º 8.585, de 25 de outubro de 2019 (SEEDUC, 2019), e indica no Art. 34 as trilhas de ensino a serem seguidas pelas escolas<sup>18</sup>.

Entre as diferentes trilhas de conhecimento verifica-se que várias delas propõem a formação técnica, de qualificação, esporte, empreendedorismo e tecnologia e sustentabilidade. Com hora aula de 50 minutos, as trilhas de conhecimento são baseadas em itinerários formativos previstos pela BNCC (BRASIL, 2018). As escolas, porém, não são obrigadas a oferecer todos os itinerários, mas ao menos um, e caso não ofereça a área de interesse do estudante ele poderá cursá-la em outra unidade escolar. Barbosa (2021) problematiza que isso pode não acontecer,

Tendo em vista que no Brasil há cerca de três mil municípios com uma única escola pública de Ensino Médio e tantos outros sem nenhuma instituição escolar, a possibilidade de escolha tão propagada no discurso governamental e nas campanhas midiáticas possivelmente não acontecerá para milhares de jovens pobres, pois diante das limitações determinadas pela EC n.º 95/2016, as redes de ensino desses municípios, muito provavelmente, não terão recursos suficientes para cobrir todos os gastos com deslocamento e alimentação dos estudantes para outros municípios, apesar da ajuda financeira advinda da União (BARBOSA, 2021, p. 193).

Conforme se observa, trata-se de um projeto contrário ao defendido pelos intelectuais organicamente ligados à classe trabalhadora e pelas concepções da escola unitária e da formação omnilateral, demonstrando a necessidade de uma escola, acima de tudo, crítica aos interesses empresariais, por ser a educação um campo de disputa. Como relata Barbosa (2018),

como todo aparelho de hegemonia, em disputa, a escola, ao mesmo tempo em que difunde a ideologia dominante com vistas à formação do consenso, pode também constituir-se em locus de produção e difusão de contra-ideologias, desempenhando um papel importante na luta contra-hegemônica ao capital. Todavia, como já demonstramos, não é essa a função da escola capitalista, mas internalizar nos indivíduos os valores do capital a fim de legitimar a posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, induzindo-o, através de condutas certas e expectativas adequadas, a um conformismo generalizado. Desse modo, as reformas propostas pelos defensores

---

<sup>18</sup> As trilhas são: a saber: I. Trilha de Eletrotécnica; II. Trilha Curso Normal Médio; III. Trilha de Técnico em Programação de Jogos Digitais; IV. Trilha de Técnico em Multimídia; V. Trilha de Técnico em Administração; VI. Trilha de Técnico em Agropecuária; VII. Trilha de Técnico em Telecomunicações; VIII. Trilha de Técnico em Edificações; IX. Trilha de Técnico em Hospedagem; X. Trilha de Técnico em Informática; XI. Trilha de Técnico em Panificação; XII. Trilha de Transporte Aquaviário; XIII. Trilha de Técnico em Produção de Áudio e Vídeo; XIV. Trilha de Técnico em Química; XV. Trilha de Formação Qualificada (Formação Inicial e Continuada – FIC); XVI. Trilha de Portos; XVII. Trilha Inovador; XVIII. Trilha de Linguagens; XIX. Trilha Cívico Militar; XX. Trilha de Esporte; Trilha de Empreendedorismo; XXI. Trilha de Tecnologia, Sustentabilidade, Arte e Esporte (RIO DE JANEIRO, 2022).

do capital não alteram as estruturas fundamentais da sociedade. São implementadas para formar o trabalhador requerido pela nova sociabilidade do capital (BARBOSA, 2018, p. 12).

### 3 O EMPREENDEDORISMO NO “NOVO” ENSINO MÉDIO COMO PROBLEMA DE PESQUISA

Na medida em que a Lei n.º 13.415/2017 passa a ser efetivamente implementada nas redes públicas de educação, um dos efeitos imediatos provocados é a precarização e a redução do professor a um mero “tarefeiro”, desrespeitando sua formação docente, condicionando o docente a trabalhar com componentes curriculares que não fazem parte do seu campo de formação, transformando-o em uma espécie de “empreendedor”. Isso ocorre quando disciplinas novas, como Projeto de Vida, se tornam obrigatória nos currículos atuais, sem que o professor tenha uma graduação ou uma formação adequada para lecionar tal conteúdo. Essa redução do profissional pode ser caracterizada como uma forma de “uberização<sup>19</sup>” da educação, já que os profissionais se adaptam ao “*just-in-time*” toyotista no trabalho sobre demanda (VENCO, 2018).

A uberização do trabalho docente já é uma realidade constituída em diversos estados brasileiros, dentre eles Rio de Janeiro e São Paulo. Isto ocorre quando professores precisam lecionar disciplinas habilitadas fora de sua área de formação para não perderem sua lotação nas unidades escolares em que atuam, e/ou quando substituem professores por motivo de faltas, licenças e carências mediante pagamento apenas do período em que estão efetivamente em sala de aula, desconsiderando o tempo para o planejamento pedagógico e demais atribuições inerentes ao trabalho docente (SILVA, 2019).

A uberização implica a contratação de professores de forma autônoma e temporária, isto é, a contratação sob demanda, pautada na flexibilidade, em remunerações variáveis e na competitividade. Estas são marcas desse processo que afeta diretamente a qualidade do processo educativo, devido à falta de vínculo entre professores e alunos, comprometendo a relevância social da educação. Por essa perspectiva, o professor torna-se um prestador de serviços.

---

<sup>19</sup> Termo sociológico, apropriado de um sistema de trabalho onde o indivíduo é instruído a obedecer a ordens de uma empresa (Uber), transmitidas por meio de um aplicativo, criado num contexto capitalista de extinção dos direitos trabalhistas. O ser humano é compreendido como indivíduo que usa o trabalho como um “passatempo”. Vários trabalhadores do aplicativo têm formações e experiências profissionais diversas, porém, na necessidade financeira, são despedidos das mesmas para o trabalho na empresa via aplicativo, sem alcance da legislação trabalhista de forma precarizada. Este formato de trabalho está sendo expandido para áreas diferentes dos transportes por imposição do capital (SLEE, 2019).

Teoricamente, o empreendedorismo relaciona-se ao processo de uberização, o que gera consequências negativas, ao enfatizar a responsabilização individual sem considerar questões estruturais, como a desigualdade socioeconômica e as limitações do mercado de trabalho.

Em relação ao empreendedorismo, Dardot e Laval (2017) apesar de destacarem alguns aspectos positivos, como o estímulo à inovação e à autonomia, apontam preocupações relacionadas à desigualdade e à precarização do trabalho, defendendo a necessidade de uma perspectiva mais crítica, que leve em consideração as implicações sociais, econômicas e políticas do empreendedorismo. Para os autores, torna-se fundamental a crítica sobre a validade do modelo de gestão empresarial, que busca alcançar validade universal por meio de intelectuais orgânicos do capital e das organizações multilaterais reprodutoras da concepção de indivíduo empreendedor pelo processo educativo.

Essa dimensão do discurso neoliberal se manifestará sob múltiplas formas [...] A educação e a imprensa serão requeridas para desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo humano genérico. Vinte ou trinta anos depois, as grandes organizações internacionais e intergovernamentais terão um poderoso papel de estímulo nesse sentido. É interessante constatar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, sem se referir explicitamente aos focos de elaboração desse discurso sobre o indivíduo-empresa universal, serão continuadoras poderosas deles, por exemplo, tornando a formação dentro do “espírito de empreendimento” uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais (DARDOT, LAVAL, 2017, p. 155).

Os indivíduos, portanto, de forma crescente, tornam-se os únicos agentes reguladores de suas relações de trabalho, já que, de acordo com a lógica neoliberal, o Estado é concebido como um agente que cria obstáculos para o desenvolvimento econômico. O perigo desta ordem de pensamento – fortemente disseminada pelos aparelhos privados de hegemonia da burguesia e presente no senso comum – é a pretensa neutralidade do Estado, como se os interesses do mercado não estivessem regulamentados por esta instituição. De acordo com os intelectuais neoliberais, a “intervenção” estatal criaria obstáculos, impedindo o funcionamento perfeito do mercado, bem como a acumulação e o lucro. Daí a defesa da tese de que o Estado deve atuar na desregulamentação das relações de trabalho. A ideologia propagada é a de que o mercado é um regulador mais justo e eficiente que o Estado.

Gentili (1996) discute como o neoliberalismo afeta a educação, transformando-a em um produto de consumo e que deve agir pela mesma lógica das redes internacionais de “*fast-food*”, que oferece uma prestação de serviços educacionais padronizados, visando maior eficiência e produtividade, sem levar em conta as particularidades locais e culturais. Nesse processo de “McDonaldização” do ensino, a quantificação é um aspecto valorizado pelos neoliberais, já que

buscam mensurar o desempenho dos alunos através de testes e rankings. A eficiência é valorizada em detrimento da qualidade, ao passo que a previsibilidade do ensino é privilegiada em detrimento da criatividade e da inovação. Daí, para o autor, a necessidade de uma educação que, em vez de legitimar essa lógica conformadora dos trabalhadores, busque instrumentalizá-los teórico-filosoficamente para uma ação coletiva, a fim de barrar a violenta precarização do trabalho.

No contexto atual, constata-se que a educação empreendedora adquire cada vez mais capilaridade no interior das redes públicas de ensino do país, servindo para fortalecer a ideia do empreendedorismo como forma viável de inserir os jovens trabalhadores no mercado de trabalho em um contexto de rápidas transformações e incertezas.

Frigotto e Ciavatta (2011, p. 632), questionam se o Ensino Médio não se constituiria em “[...] um nível estratégico da formação básica para o trabalho e a atuação política, social e cultural dos jovens?” E acrescentam: “[...] e não seria também fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, de modo a ampliar os graus de autonomia e soberania nacional?” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 632).

O desafio consiste em superar a dualidade estrutural no Ensino Médio, expresso nas matrizes curriculares e nas diretrizes que intentam reforçar o individualismo, a meritocracia, a flexibilização, e que se impõe nas redes de educação pública com a importação de modelos e sistemas educacionais via consultorias e/ou gestão compartilhada com grupos empresariais. Trata-se de modelos fundados numa pedagogia única, voltada para atender os interesses do mercado, que se utilizam de recursos tecnológicos, algoritmos, apostilas e na desqualificação e desvalorização dos profissionais da educação. Os modelos e sistemas educacionais implementados com custos cada vez mais reduzidos apostam em uma formação aligeirada e reducionista, configurando um amplo ataque ao direito à educação.

Pensando no ensino médio, não se trata, pois, de mera adaptação às mudanças no mundo da produção e do trabalho, tais como adaptar-se à flexibilização produtiva, à “sociedade da incerteza”, às relações de trabalho desregulamentadas, ao empreendedorismo, aos programas breves de aprendizagem, aos programas paliativos da tensão social. Há condições de vida que permeiam as opções das pessoas. E estas passam pela forma histórica como produzem a própria vida (CIAVATTA, 2014, p. 188).

Os modelos de Ensino Médio propostos pelas contrarreformas empresariais – a exemplo do EMTI com Ênfase em Empreendedorismo – atingem o ambiente escolar por meio das parcerias público-privadas e, mais do que um novo arranjo curricular, buscam criar mecanismos de controle em nome de uma suposta qualidade. Como ressalta Freitas (2018), trata-se de um

neotecnicismo educacional que, ao transpor o modelo de gestão empresarial para a educação, implanta uma organização pautada na responsabilização, meritocracia, privatização e novas tecnologias educacionais. Os reformadores empresariais defendem uma gestão supostamente menos burocrática com o objetivo de atingir metas, tanto em avaliações de desempenho cognitivo quanto na aplicação dos recursos públicos. Este tem sido o papel cada vez mais exercido por fundações, empresas e demais organizações, seja na elaboração de diretrizes curriculares seja na produção de livros didáticos e no treinamento dos profissionais da educação.

### 3.1 O empreendedorismo pela perspectiva (neo)liberal

Diante do desafio da diversidade de definições sobre o perfil empreendedor, recorreremos à literatura sobre o tema para realizar o levantamento das características e perspectivas sobre o empreendedorismo.

O empreendedorismo representa a palavra de ordem para a resolução da crise estrutural que atinge a atual fase do sistema capitalista. Em termos gerais, empreender é correr riscos (CHIAVENATO, 2012). A concepção predominante desta afirmação está presente em toda a historicidade do termo empreendedorismo, que apesar de ser utilizado com maior recorrência na atualidade e aparentar uma novidade ou inovação, remonta ao século XV, quando era utilizado para tratar daqueles que gerenciavam grandes projetos de produção arquitetônicas como castelos, fortificações e catedrais.

Entre os séculos XVII e XVIII, o empreendedor era aquele que assinava e assumia os riscos (lucros ou prejuízos) dos contratos. O economista francês Richard Chantillon chamou de empreendedores os indivíduos que investiam na compra de mercadorias com preço definido e vendiam a um preço incerto, assumindo o risco de tal operação. Ainda no século XVIII, a partir da revolução industrial, o empreendedor estava associado aos avanços tecnológicos científicos do período, gerando a distinção entre empreendedor e capitalista.

Filion (1999) destaca que, entre os teóricos que contribuíram para o entendimento da definição do empreendedor, Adam Smith reconheceu o empreendedor como um proprietário capitalista, refletindo uma visão comum da época de definir o empreendedor como alguém que possui a única de meta de gerar acúmulo de capital.

No século XIX, além de Adam Smith, outros tratados de economia política e pensadores liberais, como Jean Batist Say e Alfred Marshall, começam a abordar o tema do empreendedorismo com os contornos da atualidade, associando a imagem do empreendedor aos empresários e administradores, ou seja, o indivíduo aventureiro capaz de assumir riscos e gerar mudanças, reunindo capital e trabalho. Para atingir o objetivo de seus negócios, precisava inovar e gerenciar tempo, capital e trabalho, diante das incertezas do mercado.

Reconhecendo que o processo econômico não segue uma linearidade e que as transformações do capitalismo são inerentes ao seu próprio desenvolvimento, já na primeira metade do século XX, Joseph Schumpeter (1961) afirmou que o empreendedor seria responsável por promover essa força incontrolável de inovações e criações que irá destruir o que está estabelecido. A este movimento Schumpeter chamou de destruição criadora. Trata-se de um movimento fundamental para a manutenção do sistema capitalista, em que o espírito empreendedor, ao desenvolver uma nova criação, gera uma onda de investimentos e uma era de emprego, renda e prosperidade. O indivíduo empreendedor torna-se o sujeito responsável por novos produtos, novos métodos de produção e novos mercados.

O conceito de destruição criadora de Schumpeter será popularizado no pensamento econômico e no campo da administração empresarial a partir dos anos de 1950, principalmente no contexto de ascensão do neoliberalismo e neoconservadorismo.

Atualmente o conceito de empreendedorismo tornou-se mais abrangente, pois desconsidera a necessidade de o sujeito possuir capital e propriedades para assumir os riscos inerentes à ação empreendedora. O empreendedorismo se manifesta, na atualidade, através de um conjunto de habilidades; um comportamento que torna possível a identificação de problemas, em alguns casos também chamadas de oportunidades, e a busca por soluções inovadoras. Observa-se, portanto, um distanciamento da fundamentação do conceito de empreendedorismo à luz do liberalismo clássico, que se caracterizava pela necessidade de que os indivíduos possuíssem algum meio de produção. Hoje, o papel principal do empreendedor está concentrado na solução de problemas e o sucesso financeiro apenas é mera consequência do sucesso das soluções inovadoras criadas. Diante do exposto, o que representa para a classe trabalhadora assumir os riscos, identificar e buscar corrigir problemas estruturais do sistema capitalista?

### 3.2 O empreendedorismo como expressão das relações “flexíveis” de trabalho: a tentativa de reduzir a escola ao atual regime de acumulação flexível

Compreender o conceito de empreendedorismo à luz do materialismo histórico-dialético, contrapondo-se à perspectiva (neo)liberal, é um exercício do pensamento fundamental para desvelar a racionalidade burguesa liberal e os fundamentos ideológicos que impossibilitam a compreensão das contradições presentes nas relações sociais, que estruturam o sistema capitalista, em especial, a precarização e a alienação do trabalhador através do empreendedorismo.

A relação entre trabalho e educação é permeada por uma complexidade histórica, em que cada forma de trabalho experimentada na história humana e a maneira como os homens se organizam para a reprodução da vida material influenciam as formas de sociabilidade e, conseqüentemente, a educação.

Mészáros (2005) aponta que o capital busca manter sua lógica através da educação, adaptando formas e estruturas que, conforme as circunstâncias históricas, possibilitem os interesses das classes dominantes. Para ele, “no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’” (MÉSZAROS, 2005, p. 44, grifos do autor).

Se no passado o processo educativo esteve alinhado as necessidades de expansão do modelo de industrialização fordista, na atualidade a educação escolar é estruturada e organizada para atender as demandas do regime de acumulação flexível (ANTUNES, 1999; HARVEY, 2005), que exige trabalhadores polivalentes e em processo de requalificação constantes para assumir os postos de trabalho cada vez mais flexibilizados (HARVEY, 2005).

Enquanto o fordismo e o taylorismo são modelos pautados na exploração do trabalhador através de tarefas repetitivas, mecânicas e com rígido controle sobre o tempo de trabalho, o modelo toyotista ou regime de acumulação flexível possui as seguintes características:

desregulamentação enorme dos direitos do trabalho que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil (ANTUNES, 1999, p. 53).

O regime de acumulação flexível estabelece uma imagem positiva do trabalho e aposta na lógica da constante especialização e preparação como forma de participar e interferir ativamente no processo produtivo (ANTUNES, 1999). Um trabalhador integrado ao mercado, que não mais se autoperceba como trabalhador e sim um colaborador, empreendedor, líder ou gestor. Há, para isso, a necessidade de formar o trabalhador de “novo tipo”, que, além de atender os requisitos do novo regime de acumulação, precisa acreditar possuir maior liberdade e igualdade de competição no mercado. Na atualidade, o empreendedor representa a essência do trabalhador de “novo tipo”, pois reforça uma concepção de trabalho supostamente rentável, exercido de maneira mais livre e inovadora.

Não por acaso, nos últimos anos, o empreendedorismo tem se tornado um tema de estudo de grande interesse na área de administração, passando a influenciar, inclusive, o crescimento de disciplinas oferecidas em universidades e escolas.

Atualmente, a concepção de empreendedor não se restringe à perspectiva inovadora e aventureira do perfil do capitalista que busca no mercado a satisfação de seus investimentos, como apresentado no tópico anterior. O empreendedorismo estende seu foco econômico para outras categorias de profissionais como administradores e gerentes, ou seja, passa a ser um elemento do perfil que deve ser adotado não apenas pelo dono da fábrica/empreendimento, mas pela própria classe trabalhadora, que passa a administrar, planejar, dirigir e controlar a produção em níveis correspondentes a sua possibilidade de atender aos interesses do mercado. A classe trabalhadora continua sendo submetida à exploração do trabalho, seja pela via daqueles que assumem cargos e funções mais bem remuneradas, seja por aqueles que irão assumir posições cada vez mais precarizadas no mundo do trabalho.

Todavia, o empreendedorismo revela uma face mais sofisticada do controle do capital sobre o trabalho, sendo apontado como alternativa ao desemprego estrutural, que afeta a economia capitalista globalizada. As consequências desse processo – do desemprego estrutural e do empreendedorismo – nos países de capitalismo dependente como o Brasil, são bem mais dramáticas. Esta singularidade possibilita-nos compreender melhor o relativo “consenso” da classe trabalhadora ao empreendedorismo.

o capitalismo dependente não tem condições para gerar uma ordem social competitiva, estável e dinâmica. O subdesenvolvimento econômico não só envolve a perpetuação de estruturas econômicas mais ou menos arcaicas. Promove a modernização limitada ou segmentada em todos os níveis da organização da economia, da sociedade e da cultura, ou seja, o subdesenvolvimento paralelo em todas as esferas da vida. Por fim, a própria ordem que lhe é inerente não consegue impor-se como um fator de equilíbrio dinâmico e de transformação intensiva (FERNANDES, 1975, p. 64).

Segundo informação disponibilizada no portal do Sebrae (2019), na internet, “o empreendedorismo no Brasil ganhou espaço e passou a ser visto como uma opção de carreira e uma forma de absorver os diplomados e os que, por algum motivo, não conseguem se colocar no mercado de trabalho”. A formação em empreendedorismo para o jovem da classe trabalhadora revela um processo de assimilação da realidade e, conseqüentemente, das desigualdades como um dado pronto e natural, aceitando passivamente a inserção precária, terceirizada e subalternizada no mercado de trabalho. O conceito de empreendedorismo é permeado por essa dualidade.

O empreendedorismo pode ser compreendido como a arte de fazer acontecer com criatividade e motivação. Consiste no prazer de realizar com sinergismo e inovação qualquer projeto pessoal ou organizacional, em desafio permanente às oportunidades e riscos. É assumir um comportamento proativo diante de questões que precisam ser resolvidas. O empreendedorismo é o despertar do indivíduo para o aproveitamento integral de suas potencialidades racionais e intuitivas. É a busca do autoconhecimento em processo de aprendizado permanente, em atitude de abertura para novas experiências e novos paradigmas (BAGGIO; BAGGIO, 2014, p. 26).

O empreendedorismo é permeado pelas contradições da sociedade de classes, pois enquanto para alguns é compreendido como um conjunto de atitudes, habilidades e conhecimentos para a classe trabalhadora, o foco empreendedor busca estimular o individualismo, a meritocracia, a flexibilidade e a criatividade para sobreviver sem o direito ao trabalho e à inserção precarizada, terceirizada e “uberizada” no mercado de trabalho. As formações e modalidades de ensino que enfatizam o empreendedorismo constituem projetos alinhados para garantir os interesses do capitalismo financeiro globalizado.

O empreendedorismo oculta a contradição entre liberdade e ausência de alternativas em relação ao mundo do trabalho, pois a posição destinada para a classe trabalhadora no sistema produtivo permanece definida pela relação de exploração do trabalho pelo capital. Dessa forma, o empreendedorismo, em conjunto com outras modalidades de trabalho, assume uma forma disfarçada de exploração de trabalho, ressignificada por um ideário empresarial humanizado, como bem expõe Antunes (2018, p. 44):

Como essa lógica que estamos descrevendo é fortemente destrutiva em relação ao mundo do trabalho, a contrapartida esparramada pelo ideário empresarial tem de ser amenizada e humanizada. É por isso que o novo dicionário “corporativo” ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-as e tornando-as corriqueiras no dialeto empresarial: “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas”.

A educação tem muito a contribuir nesse processo de escamotear a lógica destrutiva das novas formas flexíveis de trabalho, dando-lhe um tom mais ameno e humanizado e tornando corriqueiro o dialeto empresarial. Eis a razão para que, na BNCC – Ensino Médio, o empreendedorismo seja um dos quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos, junto com “investigação científica”, “processos criativos” e “mediação e intervenção cultural”, conforme prevê a Resolução CNE/CEB n.º 3/2018. Eis a razão para que o empreendedorismo venha adquirindo capilaridade dentro das redes de ensino do país, inclusive no Rio de Janeiro, por meio de ações como o EMTI em Empreendedorismo.

O estímulo ao empreendedorismo vem se consolidando nos últimos em muitas redes públicas de ensino no país, como nos mostram Costa e Caetano (2021). Na rede estadual de educação do Rio de Janeiro não é diferente. Tal incentivo é mobilizado pela crescente influência e parceria estabelecida com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e demais setores do empresariado na elaboração de políticas educacionais e projetos de governo no Estado. Em decorrência dessa influência, o empreendedorismo encontra-se cada vez mais presente nos diferentes arranjos curriculares do Ensino Médio instituídos na rede estadual do Rio de Janeiro, tornando-se uma disciplina específica junto com a oferta de outras disciplinas alinhadas a sua lógica, como por exemplo, Projeto de Vida, Projetos de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados. É por meio desses componentes curriculares que está ocorrendo a ampliação da jornada escolar na rede pública do Rio de Janeiro.

No atual padrão de acumulação capitalista, o empreendedorismo e seu conjunto de competências e habilidades passam a ser elementos estratégicos para a formação dos jovens, como alternativa para o desemprego estrutural, que atinge principalmente este grupo da população. Alguns estudos apontam que o empreendedorismo incentiva a informalidade, a terceirização e a retirada de direitos do trabalhador, formando um indivíduo que capaz de encontrar soluções no interior de um mercado e de relações de trabalho cada vez mais precarizadas – o “empreendedor” (KOSSAK, 2019).

Como já informado, esta pesquisa centra a análise em uma modalidade específica de Ensino Médio ofertada pela SEEDUC-RJ: o EMTI com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, implementado por meio da Resolução n.º 5.508, de 01 de fevereiro de 2017, com o objetivo de “estruturar ações pedagógicas que criem possibilidades educativas capazes de oferecer ao jovem a oportunidade de construção de competências, atitudes e valores, demandas contemporâneas indispensáveis ao trabalho, ao convívio e ao aprendizado permanente (RIO DE JANEIRO, 2017).

Considerando “o empreendedorismo como movimento de inserção do estudante ao mundo do trabalho”, tal curso foi inicialmente implantado em 37 unidades escolares da rede estadual, podendo “ser realizado por iniciativa e manutenção exclusiva da SEEDUC, ou através de parcerias institucionais, inclusive público-privadas, conforme o interesse e conveniência da Administração Pública”, conforme prevê o Art. 2º da referida Resolução (RIO DE JANEIRO, 2017).

A presença do setor empresarial na educação pública demonstra a tendência da pedagogia do capital em impor uma lógica economicista de viés mercadológico à educação. Nesse sentido, na Resolução, não há nenhuma definição sobre o conceito de “mundo do trabalho”, tratado muito mais pela perspectiva restrita de mercado de trabalho. Apenas informa a necessidade de “preparação geral para o trabalho, construída a partir de ações teórico-práticas integradas à realidade social” (RIO DE JANEIRO, 2017), a partir da compreensão de saberes como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho, conforme disposto na Deliberação CEE n.º 344/2014, art. 3º (RIO DE JANEIRO, 2014).

As normas legais que tratam da ampliação da jornada escolar no Brasil ao longo da história revelam objetivos distintos em relação aos interesses, objetivos e contextos que estas normatizações representam. A ampliação da jornada escolar prevista na Resolução n.º 5.508/2017 irá ocorrer através do aumento de carga horária de disciplinas voltadas para a formação profissional e para o desenvolvimento de competências socioemocionais, gerando adaptações na estrutura curricular e a necessidade de realização de concursos públicos para o ingresso de novos profissionais na rede.

Dados da presente pesquisa mostram que tais contratações não vêm ocorrendo na rede, e para cumprir a sua jornada de trabalho, alguns profissionais precisam trabalhar com disciplinas e componentes curriculares distintos de sua área de formação, o que contribui para precarizar sua condição enquanto intelectual e professor, afetando a qualidade do trabalho pedagógico em sala de aula. A Resolução n.º 5.586/2017 altera a Resolução n.º 5.330/2015, incluindo no anexo V a matriz curricular do EMTI em Empreendedorismo, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 3 – Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), com Ênfase em Empreendedorismo

**ANEXO V**

**MATRIZ CURRICULAR**

**ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL, COM ÊNFASE EM EMPREENDEDORISMO APLICADO AO MUNDO DO TRABALHO.**

ÁREA DE CONHECIMENTO/NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	240	240	240	720
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS	ARTE	0	0	2	0	0	80	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	6	6	6	240	240	240	720
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	4	4	3	160	160	120	440
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
CIÊNCIA, CULTURA E TRABALHO	PROJETO DE VIDA E MUNDO DO TRABALHO	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA (GESTÃO DE PROJETOS)	4	4	4	160	160	160	480
	ESTUDOS ORIENTADOS	2	2	2	80	80	80	240
	EMPREENDEDORISMO	3	3	2	120	120	80	320
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>1760</b>	<b>1760</b>	<b>1760</b>	<b>5280</b>

Legenda: Matriz curricular presente na Resolução n.º 5.586/2017.

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2017a.

Como se observa na Tabela 3, Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, Projeto de Intervenção e Pesquisa (Gestão de Projetos), Estudos Orientados e Empreendedorismo compõem o Núcleo Articulator Ciéncia, Cultura e Trabalho. A carga horária prevista para esses componentes curriculares é dividida ao longo dos três anos do Ensino Médio. Entre outros aspectos, cabe destacar que a disciplina de Empreendedorismo possui carga horária superior à grande maioria dos componentes curriculares das áreas de conhecimento, não superando apenas a carga horária dos componentes de Língua Portuguesa/Literatura, Matemática e Língua Estrangeira Obrigatória (Inglês).

Ao hierarquizar os saberes e enxugar os conteúdos teóricos de base científica, priorizando os da dimensão prática, o Novo Ensino Médio afasta-se da perspectiva de constituição de uma educação integral, pois além de negar a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos e filosóficos, a sua finalidade é adaptar o jovem as configurações do mercado de trabalho e aos valores que garantam a reprodução da ideologia neoliberal.

Visando estimular o empreendedorismo, a SEEDUC-RJ instituiu formações docentes em parceria com o IAS e o SEBRAE para a implementação da matriz curricular, e ofertou o Projeto Empreendedorismo no Ensino Médio em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), buscando integrar a formação de professores do ensino médio e a pesquisa científica. A formação de professores inclui um curso de pós-graduação lato sensu, o FOREMP (Formação para Professores do Ensino Médio em Empreendedorismo e Gestão), e um curso de extensão, o Estação Empreender.

A Resolução n.º 5.627/2018 em seu primeiro artigo altera o anexo único da Resolução n.º 5.508/2017 e incluiu mais 44 unidades escolares da rede estadual, totalizando de 81 unidades a ofertar o EMTI em Empreendedorismo. A Resolução n.º 5.698/2018 transforma o Ensino Médio em Tempo Integral em Empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho em curso de Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo. Importante ressaltar que esta resolução considera as alterações da LDB previstas pela Lei n.º 13.415/2017.

As resoluções e deliberações estabelecidas pela SEEDUC-RJ revelam as transformações realizadas na rede, devido ao alinhamento cada vez mais próximo com o setor empresarial com o objetivo de formar o trabalhador de novo tipo, aquele conformado às novas relações precarizadas de trabalho e que possui as habilidades e competências para empreender, buscando por conta própria as condições mínimas que garantam a reprodução da sua existência em um contexto de incertezas. Os dispositivos legais analisados revelam como o processo de implementação da “Reforma” do Ensino Médio, realizada sob a ótica da pedagogia do capital foi tomando capilaridade por dentro da SEEDUC, legitimando a reestruturação da educação no estado do Rio de Janeiro.

Ao comparar a matriz curricular prevista pela Lei nº 13.415/2017 e os distintos arranjos curriculares implementados pela SEEDUC-RJ, é possível afirmar, em diálogo com Kossak (2020), que o Rio de Janeiro vem se constituindo em um “laboratório” para a contrarreforma do Ensino Médio bem antes da instituição da Lei nº 13.415/2017.

Este “laboratório” que irá se instituir na rede na última década, reproduz um projeto de escola interessada em transmitir aos estudantes os valores necessários para a reprodução da sociedade capitalista e que reforça a dualidade presente na sociedade de classes. Aí se encontra o EMTI com Ênfase em Empreendedorismo, implementado na rede em 2017 – objeto de investigação do presente estudo e que será tratado de forma mais aprofundada no capítulo seguinte.

Na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, como consequência da contrarreforma empresarial da última década, observa-se a execução de um projeto que conjuga privatização, mercadorização e transferência de recursos públicos ao setor privado, padronização e controle das práticas pedagógicas e processos formativos oferecidos ao jovem da classe trabalhadora cada vez mais aligeirados, pragmáticos, imediatistas e fragmentados. O EMTI com Ênfase em Empreendedorismo faz parte dessa lógica.

Na concepção do pensamento histórico-crítico, a escola que se propõe à formação integral deve construir projetos que promovam a elevação cultural e a consciência crítica dos educandos, visando a formação de intelectuais comprometidos com a transformação da realidade e a emancipação humana e a superação da formação fragmentada e imediata. É o que veremos na próxima seção.

### 3.3 A formação integral na perspectiva do materialismo histórico e dialético

Uma das referências que utilizamos para fazer a crítica ao “novo” Ensino Médio é a Escola Unitária, assentada numa concepção de formação que desde a tenra idade prepare os sujeitos para os valores humanistas. Nessa direção, segundo Gramsci a última fase da educação básica:

deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.) (GRAMSCI, 1998, p. 124).

A perspectiva da Escola Unitária tem como objetivo combater a dualidade educacional, ou seja, o modelo educacional em que a formação intelectual é reservada às classes dirigentes e a formação técnica é reservada para a classe trabalhadora, que executará as tarefas.

Conforme Ramos (2008),

a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta contra hegemônica. É uma luta que não dá

tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva (RAMOS, 2008, p. 3).

A autora apresenta a concepção de escola unitária como uma forma de contrapor o modelo de educação neoliberal, isto é,

uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo (RAMOS, 2008, p. 3).

Para Gramsci, ao contrário da escola defendida pelos neoliberais, não se deve oferecer formações diferenciadas de acordo com a classe social dos indivíduos, isto é, “uma educação só para o trabalho manual para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo” (RAMOS, 2008, p. 3). Para o teórico italiano, o ser humano deve ser pensado de forma integral e, sendo assim, a escola unitária deve conciliar o *homo saber* e o *homo faber*, promovendo uma formação crítico-transformadora, voltada para o desenvolvimento de múltiplas potencialidades humanas.

Como afirma Ramos, uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; aqui entendida, não como o ensino de muitas técnicas como poderia sugerir a sua etimologia, mas sim “uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p. 3). Em outras palavras, a autora afirma que o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade pode propiciar a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida – caminhos estes centrados no conceito do trabalho –, apresentando a concepção de educação integrada.

O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômicas. Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional (RAMOS, 2008, p. 3).

De acordo com o pensamento histórico-crítico, a formação integral pressupõe superação da perspectiva mercadológica e o reconhecimento de que a função da escola não se restringe à inserção dos indivíduos no processo produtivo. A escola, numa perspectiva contra hegemônica, deve possibilitar aos educandos o reconhecimento das contradições das relações sociais

estabelecidas, de maneira que projetos de intervenção e as desigualdades existentes possam ser superadas. Ou seja, como afirma Gramsci, deve se pautar nos princípios da “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Daí a importância dos intelectuais para Gramsci:

Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais? O problema é complexo por causa das várias formas que assumiu até agora o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais. As mais importantes dessas formas são duas: 1) Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Nessa direção, os intelectuais podem atuar tanto na conservação da sociedade quanto para a sua transformação. Os intelectuais orgânicos estão ligados à classe, de acordo com a concepção de mundo que sustentam. Ao contrário do intelectual tradicional, que visa exercer o monopólio do saber da sociedade, o intelectual orgânico age como organizador da vontade coletiva, dirigindo o processo de manutenção ou construção da hegemonia.

O intelectual orgânico da classe trabalhadora contribui para a elevação da consciência de classe; sua atuação pode estar orientada para conduzir os trabalhadores na superação de interesses imediatos e economicistas, através de uma concepção de mundo crítica, coerente e unitária. A filosofia da práxis rompe com a concepção tradicional de intelectual, na medida em que se posiciona de maneira contrária à monopolização do saber por um grupo seletivo e privilegiado; pelo contrário, visa criar condições para que a massa alcance o progresso intelectual, no qual o intelectual orgânico desempenha um papel fundamental, atuando como um organizador de uma nova cultura e de uma nova hegemonia.

Ao intelectual orgânico da classe trabalhadora, cabe sistematizar os interesses de classe, criticar as condições previamente estabelecidas pelo senso comum e pelos pressupostos filosóficos que legitimam a subalternização e a condição submissa dos sujeitos. Ao organizar e criar as condições para que o progresso intelectual seja acessível a uma parcela mais ampla das massas, o intelectual orgânico atua para a formação de novos intelectuais. E por ser o organizador permanente da unidade entre teoria e prática no processo histórico real, possui papel decisivo na construção da concepção crítica com vista a superação do senso comum.

A Escola Unitária proposta por Gramsci constitui um importante instrumento de luta e resistência contra o projeto educacional capitalista. Gramsci retoma a relação ontológica entre trabalho e educação com vista à emancipação humana.

Em específico, as problematizações apresentadas neste estudo, partem de uma concepção de formação que, em vez de conformar os jovens para as relações flexíveis e precarizadas do trabalho, leve-os à compreensão crítica do empreendedorismo na especificidade histórica brasileira do capitalismo dependente (FERNANDES, 1975). Por se vincular aos ditames do capital, o EMTI em Empreendedorismo não objetiva a formação crítica dos trabalhadores e nem a sua autonomia intelectual, ao ponto de serem dirigentes e capazes de elaborarem novos rumos ao conjunto dos trabalhadores.

Nessa direção, emergem um conjunto de questões que giram em torno da implementação do EMTI em Empreendedorismo e do trabalho docente: Os professores e professoras que atuam no referido curso concebem a educação numa perspectiva contra hegemônica? Eles compreendem a si mesmos enquanto intelectuais orgânicos? As concepções do corpo docente revelam a tentativa de construção de um Ensino Médio para classe trabalhadora, com o objetivo de formar dirigentes ao invés de subalternizados? Os professores e professoras estão mobilizados para a construção de um projeto de educação integral, omnilateral, que atenda aos interesses da classe trabalhadora?

Refletir sobre essas questões demanda pensar o trabalho em sua dimensão ontológica, como uma ação racional, que possibilita aos sujeitos o desenvolvimento pleno de suas faculdades intelectuais e criativas, tornando-os capazes de alcançar autorrealização e, ao mesmo tempo, resgatar a sua identidade com a natureza, com a história, a cultura e a sociedade. Mas o reconhecimento da atuação intelectual e prática do professor, como atividades fundamentais para a manutenção ou transformação da ordem social vigente, demanda, por outro lado, entendê-lo com sujeito histórico, produto do seu tempo. Isto impõe considerar que educandos e educadores são constituídos em meio às contradições neoliberais e das reformas educacionais implementadas nos últimos anos.

No capítulo a seguir, analisaremos as concepções dos professores e professoras a partir das respostas aos questionários compartilhados via *Google Forms* em metodologia bola de neve e dos dados levantados através da roda de conversa.

#### 4 APARÊNCIA *VERSUS* ESSÊNCIA: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROCLAMADO E O VELADO NA RELAÇÃO ENTRE EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO

Como já mencionado, um dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foi a aplicação de questionários *online* direcionados aos professores da rede estadual do Rio de Janeiro, que tiveram a função de pesquisa exploratória, a fim de levantar a compreensão prévia dos docentes sobre o empreendedorismo e a contrarreforma do Ensino Médio. Inicialmente, a seleção dos professores para a participação na pesquisa se deu por meio da técnica bola de neve<sup>20</sup>(BALDIN, MUNHOZ, 2011; DEWES, 2013) e teve como ponto de partida as redes sociais do próprio pesquisador.

Posteriormente, foi solicitado aos professores contactados que estendessem o convite para outros professores e professoras da rede estadual, sobretudo para os/as que atuassem na etapa do Ensino Médio, no município de Maricá/RJ. No total, 22 (vinte e dois) docentes fizeram a devolutiva dos questionários, conforme mostra a tabela 4. Optamos pela identificação por meio de nomes fictícios, a fim de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

Tabela 4 – Formação, atuação e tempo de trabalho dos professores que participaram do questionário online

<b>Nomes Fictícios</b>	<b>Área de Formação</b>	<b>Disciplina que atua na escola de linha de empreendedorismo e o mundo do trabalho</b>	<b>Tempo de trabalho na Rede Estadual (anos)</b>
Airton	Geografia	Geografia	21
Aline	Letras	Língua Portuguesa	16
Alzira	Sociologia	Sociologia	13
Debora	História	História	14
Érica	Letras	Língua Portuguesa, Letramento de Língua Portuguesa e Redação	1
Fernando	Geografia	Geografia	15

<sup>20</sup> Técnica de amostragem não probabilística, na qual os participantes da pesquisa convidam outros integrantes através de suas redes sociais.

Flávio	Geografia	Geografia	15
Ivan	Educação Física	Educação Física	12
Jean	Biologia	Ciências e Biologia	24
Joana	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa, Inglês e Artes	12
Lauro	História	História/ Geografia/ Sociologia/	7
Luiz Paulo	Sociologia	Sociologia / Filosofia /Projeto de Vida / Eletiva	15
Marcia	Filosofia e Sociologia	Filosofia	28
Mariano	História	História e sociologia	17
Nina	Matemática	Matemática, Componente de Área I e II - Matemática	16
Rafael	Química	Química	17
Ricardo	Química/Educação Física	Química/Educação Física	8
Samara	História	História	24
Sônia	Sociologia e Filosofia	Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia	23
Tânia	História e Filosofia	História e Filosofia	13
Valentina	Letras	Letramento de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa	1
Vitória	Artes Visuais	Artes Visuais	7

Fonte: O autor, 2022.

Através dos contatos informados no questionário virtual, a roda de conversa foi o segundo procedimento utilizado para levantamentos das informações. O critério usado para a seleção dos participantes foi o fato de os professores atuarem nas escolas que ofertam o EMTI em Empreendedorismo. Ao total, a roda de conversa contou com a participação de 8 (oito) professores/as.

Entre os docentes que participaram da pesquisa, apenas 5 (cinco) trabalham há menos de dez anos na rede. Destes cinco, apenas dois não experienciaram o processo de implementação do EMTI em Empreendedorismo nas unidades escolares em que trabalham, uma vez que trabalham apenas há um ano na rede.

Oito docentes participantes da pesquisa atuam em disciplinas diferentes da sua área de formação e, conseqüentemente, de ingresso via concurso público, denotando que a prática de

alocar docentes em disciplinas distintas da sua área de formação já estava consolidada na rede estadual de educação mesmo antes da atual contrarreforma.<sup>21</sup> Para complementar a renda, os professores utilizam-se de vários expedientes: dão entrada no pedido de habilitação para ministrarem disciplinas confluentes a sua formação (o que é possível de forma jurídica desde a década de 1990) (RODRIGUES JUNIOR, 2010), ampliam a jornada de trabalho através da Gratificação por Lotação Prioritária (GLP)<sup>22</sup>, ministrando aulas de sua disciplina de ingresso ou aquelas diferentes de sua formação inicial.

Esse sistema faz parte de um processo de precarização, visto que o professor, em diversos casos, acaba recorrendo à segunda habilitação, como forma de aumentar a possibilidade de elevar a carga horária de trabalho na unidade escolar e/ ou complementar a renda, favorecendo ao que a literatura tem denominado de uberização do trabalho docente. Um fenômeno agravado, decerto, pela contrarreforma implantada na rede estadual, que privilegiou as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática (avaliadas no SAEB e PISA), promovendo a ampliação da sua carga horária em detrimento das demais.

#### 4.1 O empreendedorismo como estratégia educacional: um conceito em disputa

Demonstramos ao longo da dissertação que o estímulo ao empreendedorismo passou a adquirir capilaridade através das parcerias estabelecidas com diversos segmentos do setor privado, assumindo destaque a atuação do IAS na elaboração/implementação de propostas educacionais regidas por suas perspectivas epistemológicas e pedagógicas.

Investigar o fomento ao empreendedorismo na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, requer a compreensão da essência velada das políticas educacionais realizadas no Estado. Nesse caso, a Resolução nº 5.508/2017, que institui o EMTI em Empreendedorismo, constitui um dos braços do *corpus* de análise do presente estudo. O referido curso, implantado inicialmente em 37 unidades escolares em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), é uma das principais estratégias acionadas pelo governo. Seu

---

<sup>21</sup> Para exemplificar tal prática, destacamos um dos programas implementados com o objetivo de promover a aceleração e correção de fluxo dos alunos com distorção idade-série, o Projeto Autonomia, realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Neste programa, um professor deveria receber capacitação promovida pela fundação para ministrar aulas de todas as disciplinas previstas no currículo em *telessalas*.

<sup>22</sup> A Gratificação por Lotação Prioritária (GLP) é o regime de ampliação da jornada de trabalho dos professores da rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

objetivo é “oferecer ao jovem a oportunidade de construção de competências, atitudes e valores, demandas contemporâneas indispensáveis ao trabalho, ao convívio e ao aprendizado permanente” (RIO DE JANEIRO, 2017).

Como é possível identificar, a formação se concentra na pedagogia das competências e habilidades, com o objetivo de “articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho” (RIO DE JANEIRO, 2017). No entanto, é importante questionar o que significa “responder de forma original e criativa aos desafios”, especialmente em um contexto de alta taxa de desemprego juvenil e de hegemonia do capitalismo financeiro-rentista.

De acordo com Silva e Barbosa (2022):

Implantada inicialmente em 37 escolas, essa modalidade de Ensino Médio foi estendida em 2018, passando a ser oferecida em 81 escolas – Resolução nº 5.627/2018). Tal expansão mostra o quanto o empreendedorismo vem se constituindo no projeto de formação para a juventude pobre do Rio de Janeiro. A relação entre empreendedorismo e educação escolar pública demanda uma análise crítica, especialmente por conta de seu avanço institucional. No Brasil, o empreendedorismo juvenil é estimulado desde a década de 1990 e majoritariamente nas ações educativas dos chamados espaços não-escolares. Na primeira década do novo milênio, porém, observa-se o deslocamento da proposição nascida no interior do mundo empresarial para os demais campos das atividades humanas, entre elas a educação escolar pública (SILVA, BARBOSA, 2022, p. 10).

Desde 2017, o SEBRAE possui um convênio firmado com a SEEDUC-RJ, que abrange 156 escolas de Ensino Médio para elaborar materiais didáticos e oferecer formações em empreendedorismo para alunos, docentes e diretores. Diferentemente dos demais componentes curriculares previstos no núcleo articulador, a implementação e manutenção da disciplina de empreendedorismo está sob a responsabilidade do SEBRAE, mas é fundamentada nos pressupostos defendidos pelo IAS para o Programa de Educação integral no Estado do Rio de Janeiro. Esta política educacional implementada na rede em torno da capacitação e desenvolvimento das habilidades para empreender irá conquistar cada vez mais capilaridade e defendida por parte dos grupos que exercem grande influência no Estado, conforme se observa em reportagem publicada pelo jornal O Dia, em 25 de abril de 2023, na qual a atual Secretária de Estado de Educação, Roberta Barreto, enfatizou a importância da formação de jovens empreendedores: “O trabalho do SEBRAE neste momento com o jovem é importante para torná-lo um cidadão preparado para o mundo dos negócios. Uma oportunidade de aprenderem sobre empreendedorismo e serem protagonistas da sua vida profissional” (BRAZ, 2023).

O Termo de Cooperação Técnica 009/2021, com vigência de cinco anos, firmado entre a SEEDUC-RJ e o SEBRAE prevê:

o estabelecimento de mútua cooperação entre o Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da SEEDUC e o SEBRAE/RJ para a formação de professores, por meio de ensino remoto e/ou presencial, no componente curricular de empreendedorismo, com foco no desenvolvimento de comportamento empreendedor, em unidades escolares da rede pública estadual de ensino, e apoio às ações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente aos itinerários formativos, em conformidade com o Plano de Trabalho devidamente aprovado ( RIO DE JANEIRO, 2021).

De acordo com o Art. 1º da Resolução nº 5.508/2017, o EMTI em Empreendedorismo visa a “oferecer ao jovem a oportunidade de construção de competências, atitudes e valores, demandas contemporâneas indispensáveis ao trabalho, ao convívio e ao aprendizado permanente” (RIO DE JANEIRO, 2017). Sob esse discurso coloca-se como necessária uma reestruturação curricular organicamente ligada às transformações do sistema produtivo.

Considerando que o currículo e conteúdos escolares vinculam-se ao tipo de ser humano e de profissional que se pretende formar, tendo em vista determinados projetos políticos e societários em disputa (GRAMSCI, 2000), entendemos que a reflexão sobre a reformulação curricular de qualquer etapa da educação exige analisar as correlações de forças em disputa e as mediações políticas, econômicas, sociais e ideológico-culturais que as determinam.

A matriz curricular do EMTI em Empreendedorismo se estrutura em dois macrocampos, conforme apresentada na Tabela 3 (p. 70): o primeiro prevê a organização de áreas de conhecimento de base comum; o segundo, chamado de núcleo articulador, é composto pelos componentes dedicados ao desenvolvimento das competências socioemocionais – Projeto de Vida, Projetos de Intervenção e Pesquisa, Estudos Orientados e Empreendedorismo, que são ofertados ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Nos últimos anos, o empreendedorismo tem sido defendido como alternativa ao desemprego estrutural e porta de entrada para o mundo do trabalho para jovens e adultos da classe trabalhadora. Na concepção dos reformistas empresariais, o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a autogestão, iniciativa, criatividade e flexibilidade deve fazer parte da formação do trabalhador, dada as transformações do mundo do trabalho, cabendo à escola pública a formação de trabalhadores que irão atender às novas exigências de setor produtivo.

Analisar uma política pública, exige o esforço de buscar compreendê-la enquanto singularidade/particularidade de uma dada totalidade, visando identificar suas intencionalidades não proclamadas. No caso do EMTI em Empreendedorismo, é possível

estabelecer os seus nexos com as orientações das agências multilaterais, como a Unesco, OCDE e Banco Mundial que expressam os interesses do capital global sob a hegemonia do capital financeiro-rentista. Este movimento adquire maior intensidade com o avanço do pensamento conservador e de forças de extrema direita, que aprofundam os processos de empresariamento e privatização da educação, por um lado, e os ataques ao Estado social *a la* brasileira, por outro, materializados com a instituição da Emenda Constitucional n.º 95/2016 e das contrarreformas trabalhista e previdenciária.

Como toda política, o EMTI em Empreendedorismo é a síntese provisória das correlações de forças e disputas existentes na sociedade. Conhecer a concepção dos docentes é uma forma de compreender o modo que as políticas educacionais vêm sendo recepcionadas e estão sendo implementadas no “chão” da escola.

A implementação do EMTI em Empreendedorismo em duas escolas do município de Maricá seguiu o mesmo protocolo, pois, segundo os professores, as informações chegaram após a implementação. É consenso entre eles que a implementação não foi objeto de debate nas unidades escolares em que atuam, ou seja, reportam que “as informações vieram no andamento da implementação” (LUIZ PAULO, 2022) e que os próprios professores tiveram de buscar as informações necessárias para atuação no referido curso. Ou seja, na concepção dos professores, “muita gente que trabalha na implementação também não estava seguro do que estava sendo feito, é como trocar o pneu de um carro andando” (DÉBORA, 2022).

As políticas educacionais são executadas pela SEEDUC-RJ de maneira verticalizada, de cima para baixo, reforçando a relação de poder que desconsidera qualquer contribuição que possa emergir dos profissionais da educação, deslegitimando o conhecimento produzido através da experiência docente. Consequentemente, o silenciamento dos professores torna-se uma prática cada vez mais recorrente frente ao crescente autoritarismo por parte do órgão central. O autoritarismo se torna mais exacerbado no decorrer da crise fiscal enfrentada pelo Estado a partir de 2013, período no qual a SEEDUC-RJ não consegue estabelecer mecanismos para conquistar o consenso junto aos professores, tendo em vista a redução dos investimentos em infraestrutura, nas condições de trabalho, na manutenção do controle administrativo/pedagógico das escolas através de órgãos de gestão interna e premiações por metas alcançadas. Já que estes mecanismos de consenso não alcançam os resultados esperados, o que resta é a coerção.

Como já vimos, é habitual a utilização de mecanismos políticos e jurídicos de caráter autoritário por parte da classe dominante brasileira, quando não é possível estabelecer o poder junto aos trabalhadores por meio do consenso (FERNANDES, 1972). A coerção têm sido a

forma histórica de manter o controle e a desigualdade vigente no país, utilizando-se de instrumentos sutis e/ou explícitos para evitar a participação dos professores, no que tange às políticas educacionais.

A forma aligeirada que marcou o processo de implementação do EMTI em Empreendedorismo nas escolas investigadas, resultou em informações insuficientes do órgão central para as escolas, deixando os professores inseguros a respeito das novas “disciplinas” criadas para atender o referido curso. É possível constatar a ausência de informação a partir dos seguintes relatos:

“Aí você olha e fala em empreendedorismo e como é que eu vou “dar” isso aqui, o negócio está escrito assim em competências de sei lá o quê? E não tem nada a ver com projeto de vida” (VITÓRIA, 2022).

A implementação é feita com os problemas que a gente discutiu aqui, e eu fico com certo desconforto em relação ao assunto que tá vindo à tona nesses anos. Nos últimos 10 anos pelos menos o empreendedorismo é uma coisa que eu só fico com pé atrás, eu não consigo ficar confortável (DÉBORA, 2022).

Ao serem questionados sobre o foco voltado para o empreendedorismo no Ensino Médio, os professores apresentaram concepções divergentes. Diante do número total de concepções analisadas, quinze (68%) apresentavam posicionamentos favoráveis em relação ao empreendedorismo, concebido como oportunidade para os jovens alcançarem maiores oportunidades no mercado de trabalho, e sete (32%) apontaram as contradições do sistema capitalista, entendendo o empreendedorismo como uma forma de mascarar a exploração e a precarização das condições de trabalho e de vida. Alguns responderam que o “foco era apenas financeiro” (AIRTON, 2022); que se trata de uma “balela, distração e alienador” (FERNANDO, 2022); ou mesmo “uma forma de impedir que o pobre chegue às IES” (LAURO, 2022). Para outros docentes, focar a formação no desenvolvimento das competências para o empreendedorismo reduz “as possibilidades de ascensão intelectual dos estudantes, caso seja essa uma opção escolhida, e que direciona os egressos do ensino médio público apenas ao mercado de trabalho e a geração de renda”. Sendo assim, “a universidade fica cada vez mais distante (ALZIRA, 2022)”. Ao priorizar os interesses do mercado, por um lado, impede o acesso a uma formação mais ampla, capaz de desenvolver as diversas dimensões do sujeito, caminhando na contramão da formação integral e omnilateral, por outro, “mostra o projeto neoliberal do Estado que direciona os jovens à informalidade” (MARIANO, 2022).

A ausência de políticas públicas que incentivem o emprego direto com direitos trabalhistas está em consonância com a concepção de empreendedorismo. O que representa

Uma realidade desconexa com o contexto socioeconômico dos nossos sujeitos. Não vejo como um discente de escola pública, que em sua maioria, é desprovido de recursos financeiros e/ou incentivos dentro do seu seio familiar, pode conseguir empreender uma ideia de negócio ou atividade (JEAN, 2022).

O que se desenha para as classes trabalhadoras é uma formação mínima de bases filosóficas-científicas, focada na prática, com a intenção de levar os jovens a naturalizar a crise do trabalho regulamentado e a se conformar com as novas relações precarizadas. Treze docentes (59%) apresentaram as preocupações em relação à redução de disciplinas originárias dos diferentes campos científicos e do privilegiamento de componentes sem bases epistemológicas solidamente constituídas. Ocorre, com isso, “uma tentativa de expandir possibilidades, que acabou aumentando e reforçando desigualdades, pelo fato de ter comprometido as disciplinas de humanas e o pensamento científico” (DÉBORA, 2022).

E na mesma direção há

um forte risco que o Ensino Médio se torne ainda mais desqualificado, pois nesta fase de formação, os jovens precisam priorizar a formação das disciplinas científicas, como Física, Química, Biologia, Sociologia, História e outras. O objetivo é desenvolver uma base científica (TÂNIA, 2022).

Os docentes que realizaram críticas ao foco empreendedor apontaram questões referentes ao prejuízo da dimensão científica, crítica e reflexiva do currículo nessa modalidade de Ensino Médio:

Senti que as disciplinas que desenvolvem o pensamento crítico ficaram em segundo plano. Tem toda a questão do negacionismo científico também, né? Somos bombardeados o tempo todo para deixarmos por conta de algumas instâncias de governo o pensamento político (DÉBORA, 2022).

Penso que focar nisso reduz as possibilidades de ascensão intelectual dos estudantes, caso seja essa uma opção escolhida e que direciona os egressos do ensino médio público apenas ao mercado de trabalho e a geração de renda. A universidade fica cada vez mais distante (ALZIRA, 2022).

Essas podem ser as consequências da nova matriz curricular fundamentada no desenvolvimento de competências comportamentais e socioemocionais preparação de jovens para viverem sem nenhuma segurança laboral e para serem “empreendedores de si” (DARDOT, LAVAL, 2017). Entretanto, há professores que consideram o empreendedorismo e suas

competências como elementos importantes para a formação dos estudantes, reconhecendo como “uma boa oportunidade” (ERICA, 2022).

Para estes professores e professoras, por exemplo; “o empreendedorismo jovem ajuda até mesmo a equilibrar o mercado, alocando uma parte da mão de obra em pequenos negócios. É um movimento interessante para qualquer país, mas principalmente para os que estão em desenvolvimento” (TÂNIA, 2022); “os alunos de empreendedorismo passam a ter uma visão “macro” de processos em uma cadeia capitalista. Ficam mais maduros em relação a isso” (ALINE, 2022).

Como demonstramos, nos últimos anos, a ideologia do empreendedorismo tem sido fortemente difundida pelos aparelhos privados de hegemonia, com destaque para a grande mídia. Devido às condições precárias de trabalho, a maior parte dos professores tem acesso apenas aos cursos de formação oferecidos pela SEEDUC-RJ e seus parceiros, sem ter acesso ao conhecimento contra hegemônico produzido pela academia, levando os professores a assimilarem de maneira acrítica tal ideologia e a compreenderem o fenômeno do empreendedorismo pela sua aparência. Sob a concepção dominante do empreendedorismo, o sucesso é atribuído unicamente às habilidades individuais, ignorando determinantes estruturais econômicos, políticos e sociais. Ao considerar que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1999), sublinhamos a dimensão política e educativa para a consolidação de consensos e dissenso sobre determinadas concepções de mundo.

Mesmo sem perceber, muitos dos professores pesquisados acabam reafirmando e concebendo práticas alinhadas com a perspectiva neoliberal da economia e da educação., reproduzindo uma lógica que está se tornando hegemônica no contexto educacional. Isso leva os estudantes a acreditarem que qualquer pessoa pode se tornar um empreendedor de sucesso, independentemente das condições de acesso aos recursos e oportunidades, desconsiderando as contradições do sistema capitalista e a luta de classes. Os professores, ao não problematizarem o empreendedorismo, ao comungarem com a ideia difundida de que ele por si só é a solução para todos os problemas econômicos e sociais, acabam contribuindo para o reforço das desigualdades sociais vigentes.

Apontando uma relação direta com a questão da empregabilidade e com os interesses do mercado de trabalho, de todo modo, independente do posicionamento – sendo contrários ou a favor o empreendedorismo como componente curricular do Ensino Médio –, os participantes da pesquisa compreendem o fenômeno do empreendedorismo pela sua aparência. A questão é:

para jovens de qual fração da classe trabalhadora o empreendedorismo é dado pelos professores como interessante?

O empreendedorismo é visto como interessante para jovens que não desejam ingressar no Ensino Superior, aqueles que, na avaliação dos docentes, não possuem aptidões cognitivas para determinadas ciências ou condições socioeconômicas de seguir estudando. Sob o prisma neoliberal, a educação será um instrumento que atenderá as demandas da acumulação capitalista, formando indivíduos que aceitem a desqualificação das relações de trabalho estabelecidas por este sistema. A responsabilização individual, que trata o desejo de ingressar na universidade e a apropriação do conhecimento científico e reflexivo como uma escolha livre e autônoma, somada ao empreendedorismo como uma realidade necessária, capaz de provocar a inserção rápida no mercado de trabalho, mesmo que a partir da precarização e da informalidade, é justificada diante das dificuldades enfrentadas pelos jovens da classe trabalhadora diante da crise provocada pelo desemprego estrutural. Em nome da diferença, tais concepções reforçam a desigualdade e a dualidade.

A noção de empregabilidade reforça a responsabilização do indivíduo em relação a sua posição e adequação ao mercado de trabalho, difundindo as noções de individualismo, meritocracia e competitividade. O empreendedorismo está ligado diretamente a esta concepção, captando jovens nas escolas para formar trabalhadores capazes de garantir a produtividade e a reprodução do sistema diante de um cenário marcado pela instabilidade e insegurança do mundo do trabalho. Assim como ressalta Frigotto, “rejuvenesce a ideologia do capital humano” (FRIGOTTO, 2011, p. 10), como se fosse “um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais” (FRIGOTTO, 2011, p. 10), enquadrando os jovens em competências e habilidades, impostas pela racionalidade do capitalismo burguês contemporâneo.

Os dados indicam que se trata de um conceito em disputa. As concepções dos professores não alcançaram reflexões mais profundas sobre as contradições e transformações estruturais que afetam as condições de trabalho no sistema capitalista e suas consequências diretas – o desemprego estrutural e a manutenção da desigualdade social presentes na sociedade de classes. Além da questão da empregabilidade, na concepção dos professores sobre empreendedorismo, verificamos referências a um conjunto de competências comportamentais como protagonismo, autonomia e planejamento. Como podemos ver a partir das seguintes respostas aos questionários: “penso que seja interessante, na medida em que os alunos do Ensino Médio possam se organizar e planejar para ter uma vida adulta melhor” (DÉBORA, 2022); “a capacidade de dar soluções criativas para problemas dos mais simples aos mais

complexos. Em alguns casos isso pode se converter em negócios, produtos e ou serviços, ou, simplesmente, em maneiras mais eficientes e eficazes de resolver questões cotidianas” (FERNANDO, 2022).

Segundo Kosik (1976), a aparência é revelada aos nossos sentidos de forma superficial e imediata. Nela, os fenômenos se apresentam de forma fragmentada e descontextualizada, impedindo a apropriação da essência e das múltiplas mediações que a determinam. Cabe ressaltar que a aparência e a essência não são opostas, mas sim complementares, logo é a partir das concepções que os docentes possuem sobre o fenômeno investigado que pode ocorrer a apropriação da essência e da realidade mais profunda.

A reprodução da lógica neoliberal se faz presente nas concepções dos professores, seja entre aqueles em que o empreendedorismo e suas competências são reconhecidos como alternativas para o desemprego, seja entre os que criticam tais noções por entender, pelo contrário, que o empreendedorismo irá desencadear mais precarização e desigualdade. Independentemente da posição, seja a favor ou contra ao estímulo ao empreendedorismo juvenil, ambos os discursos não conseguem alcançar a “raiz” deste problema que é o modo de produção capitalista.

Como afirmam Dardot e Laval (2017, p. 329),

É necessário ao capital estabelecer o consenso de sua racionalidade e modo de vida, impondo aos sujeitos a sua realidade como única possível. Esta conformação psicofísica é necessária para a manutenção de sua lógica. Para atender as demandas de produção que passam a exigir sujeitos e relações de trabalho mais flexíveis, torna-se necessário a elaboração de uma proposta pedagógica que estabeleça as competências necessárias para a vida em uma sociedade capitalista do século XXI. Importante ressaltar que os sujeitos da pesquisa foram formados através de um processo educativo unilateral e interessado em reproduzir a lógica neoliberal e formação para o mercado.

É fundamental para o capital obter o consentimento dos trabalhadores, capturando sua subjetividade e conformando-a sua racionalidade, de modo a conduzir a sua reprodução.

Na contramão da visão neoliberal sobre o empreendedorismo estão os teóricos vinculados ao pensamento histórico-crítico. Segundo eles, a discussão tem desconsiderado a contradição entre capital e trabalho e as desigualdades entre as classes sociais. O neoliberalismo traduz o empreendedorismo como alternativa para a superação do desemprego estrutural, tratando tal fenômeno de forma individual, sem considerar as contradições que são produzidas pelo projeto societário do neoliberalismo, pautado na austeridade, privatização e desregulamentação do Estado e suas políticas nas áreas sociais. Como afirma um consultor do

Sebrae, aqui “o empreendedorismo passou a ser visto como uma opção de carreira e uma forma de absorver os diplomados e os que por algum motivo não conseguem se colocar no mercado de trabalho” (MONTENEGRO, 2005, s/p).

Em outras palavras, no contexto do desemprego estrutural, o empreendedorismo passa a ser “um meio eficiente de garantir a sobrevivência ao modo de produção capitalista” (FERRAZ, FERRAZ, 2022, p. 112) e para a manutenção da hegemonia burguesa. Essa é a sua funcionalidade. Isto ocorre de forma diferente nos países de capitalismo central e periférico. Enquanto “nos países centrais, as micro e pequenas empresas e as *startups* atuam no combate ao desemprego e como agentes de inovação, por serem mais ‘flexíveis’ do que as grandes empresas” (FERRAZ; FERRAZ, 2022, p. 112), nos países periféricos, como o Brasil, o empreendedorismo é uma das formas de extrair mais-valor sem que haja necessariamente a figura do patrão. Além disso, é acionado ideologicamente para ocultar a expropriação que há na relação social capital-trabalho e servindo para esmaecer a luta de classe. Ideologia aqui entendida “não somente como falseamento das ideias ou falsa consciência, sentido forte atribuído por Marx ao termo, mas também compreendida no seu sentido amplo, como ideias que constituem o senso comum de um grupo social” (RAMOS, 2017, p. 27).

Como vimos anteriormente, foram oferecidos cursos de formação em empreendedorismo para profissionais da rede de estadual, porém todos os docentes que participaram da pesquisa indicaram que não receberam nenhuma formação: “Não lembro de alguém que tenha feito por que eu acho que nenhum de nós teve” (AIRTON, 2022); “Não, nunca...” (MÁRCIA, 2022).

Cabe-nos uma reflexão importante sobre alguns aspectos voltados para a concepção dos docentes sobre o empreendedorismo. Todos os participantes da pesquisa indicaram que não realizaram nenhuma formação, então como é constituída a concepção dos professores em relação ao empreendedorismo?

Identificamos dez (45%) concepções dos professores com posicionamentos favoráveis para que o desenvolvimento de competências e do empreendedorismo não fique restrito à atuação no mercado e/ou à abertura e administração de negócios. Nessa direção, afirma-se, para alguns, a necessidade que não se vincule apenas ao chamado empreendedorismo empresarial, mas ao que se denomina de empreendedorismo social. Ou seja,

A primeira coisa que precisamos compreender é a perspectiva do que é empreendedorismo, porque tem muita gente que acha que o empreendedorismo está relacionado diretamente a só a questão trabalhista, seu dia a dia por exemplo economia doméstica, empreendedorismo é totalmente relacionado ao trabalho de

socioemocional. Você aprender também a posição do outro e a compreensão da realidade que vive (RICARDO, 2022).

A compreensão de alguns professores remete ao empreendedorismo como uma forma de provocar impactos sociais, de colaborar para promover o desenvolvimento e solucionar problemas comunitários e da sociedade. Ao trazerem essa outra perspectiva do ato de empreender, muitos docentes acreditam estar realizando uma crítica à ideologia do empreendedorismo propagada pelo capital, ao defenderem uma forma de agir e pensar que leve à resolução de determinados problemas sociais. Como ressaltam Melo Neto e Froes (2002), não se trata de um empreendedorismo direcionado ao mercado, mas sim aos segmentos populacionais que enfrentam algumas perturbações de caráter social, como a miséria alimentar, a baixa qualidade e risco de vida. Seguindo essa perspectiva, os professores afirmaram que:

Empreendedorismo vai além de identificar um problema e buscar soluções ou oportunidades. Faz-se necessário ter um olhar para a criação de novas possibilidades, porém que sejam favoráveis para a sociedade como um todo, ou um grupo específico. Incentivar adolescentes e jovens a empreender é importante, pois ajuda no protagonismo do ser social. Visto que é necessário estimular os estudantes a planejarem seu futuro, isto é, pensar e refletir a longo prazo. Entretanto, o foco também deveria estar voltado para como o estudante deva ser um agente social responsável e participativo na política do Brasil (VALENTINA, 2022).

O empreendedorismo poderia servir para orientar os jovens a pensar fora da “caixinha” e a executar projetos a curto, médio e longo prazos. E mostrando a eles a necessidade de estarem sempre bem-informados sobre a sua realidade e os contextos em sua volta, para que possam alcançar os objetivos almejados (JEAN, 2022).

Se não se limitar em tentar ensinar formas de se abrir negócios, tem potencial para abrir possibilidades de práticas para um novo olhar mais criativo sobre a solução de problemas (FERNANDO, 2022).

Observamos que o discurso neoliberal vai se naturalizando, vai sendo assimilado de forma acrítica. O distanciamento dos professores da universidade pública, a formação continuada sob a responsabilidade dos parceiros privados, o bombardeio de mensagens na mídia (privada/empresarial) vai se ramificando para outros campos sociais e contribuem para o processo de inculcação sem criticidade por parte dos professores. Isso se expressa no discurso deles, pois mesmo diante de uma era de incertezas, de ataque aos direitos e aprofundamento da crise estrutural do capital que aprofunda o quadro de exploração da classe trabalhadora, ocorre a defesa de que “incentivar adolescentes e jovens a empreender é importante, pois ajuda no protagonismo do ser social. Visto que é necessário estimular os estudantes a planejarem seu futuro (VALENTINA, 2022).

O projeto político e econômico neoliberal é caracterizado pela privatização e desresponsabilização do Estado em relação à garantia dos direitos sociais. Portanto, os problemas decorrentes da falta de políticas públicas voltadas para a garantia do trabalho e condições dignas de existência da maior parte da população passam a ser encaradas como fenômenos de ordem individual, e não como projeto político instituído. Esse processo favorece a atuação do empresariado por meio de suas organizações “filantrópicas” que transformam as questões sociais em questões empresariais (COUTINHO, 2004).

Um dos objetivos do empreendedorismo social é formar lideranças juvenis capazes de solucionar/amenizar problemas locais, mantendo a pobreza em níveis sustentáveis e favorecendo condições de governabilidade e reprodução do capital, através do arrefecimento da luta de classes. Essa é a finalidade da formação de tais lideranças.

Ambas as vertentes de empreendedorismo – empresarial e social – têm sido fomentadas no currículo escolar em todo país, especialmente após a contrarreforma do Ensino Médio. Este fomento tem sido cada vez mais institucionalizado pelas redes de ensino, se convertendo no projeto de vida da juventude pobre brasileira.

O que leva os professores a defenderem tais concepções? Já apontamos a ausência de uma formação mais sólida em empreendedorismo por parte dos docentes investigados, mas reconhecendo-os como sujeitos sociais, formados nas múltiplas relações nas quais se estabelecem, cabe refletir a que ponto as competências e habilidades previstas na BNCC vão sendo assimiladas acriticamente e produzindo novas subjetividades. Mesmo não sendo o foco desta pesquisa, é importante o questionamento sobre até que ponto a BNCC estimula a defesa e reprodução do empreendedorismo social na prática docente. Entre os professores investigados, 45% identificam aspectos positivos em relação ao empreendedorismo social e a BNCC:

O que é falado sobre a BNCC e o empreendedorismo é um exemplo, né? Empreendedorismo social mesmo a gente tem puxado a nossa disciplina para isso. A vida dele como empreendimento. Por exemplo, trabalhar o projeto de vida, trabalhar questões né dentro da lei e demonstrar para ele os caminhos que têm ali, que ele pode buscar os direitos. Levamos as palestras e mais esclarecimentos com relação ao feminicídio com relação ao feminicídio, estamos mostrando para ele que ele que existem caminhos que ele pode fazer escolhas (MÁRCIA, 2022).

“Gosto da estrutura da BNCC, que orienta e pontua minuciosamente competências e habilidades a serem desenvolvidas. Entendo que seu domínio se torna um facilitador para o professor planejar aulas, por exemplo” (RICARDO, 2022).

“Vejo a BNCC como o que há de mais moderno e bem-sucedido projeto de educação já existente. Porém, o não estudo desse documento por parte de muitos profissionais de educação cria uma série de equívocos e mitos sobre ele” (FERNANDO, 2022).

“A BNCC na teoria é boa, é tudo aquilo que eu gostaria de passar para os meus alunos da hora da prática na minha disciplina” (VITÓRIA, 2022). “A gente tem um papel de educador no sentido de cuidar do sócio emocional, vamos lá então nesse sentido, acho que a BNCC é muito feliz” (JOANA, 2022).

É importante refletir sobre para quem “o ideário neoliberal (...) está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar” (FRIGOTTO, 1999, p. 79). A pedagogia das competências possui um recorte classista que aprofunda a dualidade educacional, que condiciona a classe trabalhadora à precarização e a superexploração através da conformação. Transformar o trabalhador em um indivíduo dócil e resignado é difundir a ideia de que suas dificuldades serão superadas através do seu esforço e habilidade individual, e que ele é livre para constituir seu projeto de vida. A ênfase nas competências socioemocionais esvazia a formação da classe trabalhadora em relação ao conhecimento científico e filosófico historicamente produzido, buscando impor uma concepção de mundo fragmentada e pragmática incapaz de constituir transformações que atendam aos seus anseios.

Decerto, pelas narrativas dos docentes, não houve nenhuma resposta que estabelecesse o reconhecimento que a BNCC, a contrarreforma do Ensino Médio e o estímulo ao empreendedorismo pela SEEDUC-RJ, materializado em uma modalidade de Ensino Médio implementada nas escolas em que atuam, fazem parte de um mesmo projeto político e societário.

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi analisar o alinhamento entre o EMTI em Empreendedorismo e a atual contrarreforma do Ensino Médio, prevista na Lei nº 13.415/2017. Os docentes não apresentaram concepções que possibilitassem reconhecer o fomento ao EMTI com foco em Empreendedorismo, implementado pela rede estadual de educação do Rio de Janeiro, como uma proposta alinhada à implementação da Lei nº 13.415/2017. Nos debates realizados na roda de conversa foi possível perceber que os professores não identificam os interesses implícitos do setor empresarial na educação pública do estado do Rio de Janeiro.

Em parte, é preciso atentar que este não reconhecimento está relacionado não apenas à apropriação desses fenômenos no âmbito da aparência, conforme citado anteriormente, mas também da confusão conceitual gerada pelos documentos e resoluções que orientam as práticas educativas. Ressignificar conceitos e expressões forjados pelos intelectuais orgânicos e

organizações coletivas dos trabalhadores tem se tornado estratégia usual dos intelectuais do capital na disputa por hegemonia. Por essa razão, uma atitude necessária na análise dos documentos é de atentar para as polissemias e confusões semânticas, buscando desvelá-los para além do que é visível e proclamado na legislação, já que, como adverte Saviani (1997, p. 209),

a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista, o qual introduziu, pela via do ‘fetichismo da mercadoria’, a opacidade nas relações sociais.

Uma leitura superficial da Resolução SEEDUC-RJ nº 5.508/2017, que instituiu o Ensino Médio de Tempo Integral em Empreendedorismo, pode levar o leitor a deduzir que essa modalidade se alinha ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que se inspira nos ideais da politecnia e da Escola Unitária, visando à unidade entre o desenvolvimento de capacidades técnicas e intelectuais e da cultura geral aos aspectos formativos (GRAMSCI, 2000).

Essa dedução pode ser motivada pelo objetivo manifesto em parte das considerações da Resolução e disposto no Art. 3º da Deliberação CEE n.º 344/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014): “a preparação geral para o trabalho como perspectiva educacional construída a partir de ações teórico-práticas integradas à realidade social, com objetivo de promover diferentes leituras de mundo e estimular o exercício da criticidade; a compreensão de saberes como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho”.

Ainda merece destaque o objetivo previsto no Art. 1º-§1 da Resolução, que visa “oferecer ao jovem a oportunidade de construção de competências, atitudes e valores, demandas contemporâneas indispensáveis ao trabalho, ao convívio e ao aprendizado permanente” (RIO DE JANEIRO, 2017).

É preciso estar atento à apropriação de termos e pautas das lutas progressistas presentes nos documentos que orientam o currículo e a prática docente, pois “a formação para o mundo do trabalho” que aparece, não possui os sentidos filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico defendido pelo pensamento histórico-crítico (RAMOS, 2008). Por ser uma formação interessada ao empresariado, é orientada pela compreensão da atividade econômica restrita à produção de bens e de riquezas passíveis de serem acumuladas privadamente. Ao contrário da concepção da práxis econômica histórica, fundamentada na ontologia do trabalho.

Nela, “a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho, mas incorpora valores ético-políticos e conteúdo histórico-científico os quais caracterizam a práxis humana” (RAMOS, 2017, p. 32).

Como vimos, o EMTI em Empreendedorismo fundamenta-se na pedagogia das “competências e habilidades para oferecer respostas aos desafios contemporâneos que os jovens irão enfrentar no século XXI”. A conformação dos professores diante da disseminação estratégica do ideário neoliberal e do empreendedorismo como eixos estruturantes das políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro é corroborada por uma perspectiva que naturaliza e reproduz retóricas simplistas sobre condições de sucesso ou fracasso e desconsidera o projeto político e econômico em execução pelo bloco histórico do poder. Cabe a reflexão sobre algumas considerações que revelam que

A escola possui o papel de oportunizar ao estudante vivências e experiência que o preparem para a vida e para a sociedade. Com base nesse argumento percebo de forma positiva a possibilidade de opção dos estudantes para cursos voltados ao empreendedorismo. Inclusive imagino que o número expressivo de falências de pequenas empresas e microempreendedores se deva à ignorância de pontos fundamentais para o empreendedorismo (RICARDO, 2022).

A BNCC não é um documento inválido, pois traz uma discussão lá do Paulo Freire, lá do Gramsci, e depois disso, não sei se foi Dilma, agora não lembro, criou centros que fazem essa educação integralizadora e não precisa seguir a BNCC. Tem essa questão cognitiva socioafetiva que pensa a educação também como trabalho, o que eu vou fazer é começar pela criança e no aluno que tá pensando no empreendedorismo, na qualidade de vida (JOANA, 2022).

A despolitização da sociedade que pode ser percebida a partir da década de 1990 com a consolidação do neoliberalismo, em contraste com o que se vivenciou na década anterior na luta pela redemocratização, e, por conseguinte, a despolitização do projeto pedagógico das escolas, consolidaram um objetivo perverso. O pensamento pós-moderno, hegemônico no Brasil e que fundamenta grande parte das disciplinas dos cursos de licenciatura, em ataque aos conceitos baseados nos princípios da universalidade, como classe, lutas de classe, conscientização, opressão, ideologia, alienação, parece ter gerado uma formação que não possibilita pensar em termos de totalidade, para além da sua individualidade.

Ademais, há o descaso com a garantia dos direitos sociais da população carioca e fluminense por conta de um Estado (RJ) que década após década vem sendo aparelhado para fins de interesses privados, onde casos de corrupção dos gestores públicos e de mau uso dos recursos não são as exceções e sim a regra, o que só faz crescer o desemprego, a pobreza, a desigualdade social, o tráfico de drogas, as milícias, a guerra urbana em que o cidadão

trabalhador é o primeiro a perecer. Esses são alguns dos ingredientes necessários para fazer o bolo da conformação crescer, acrescido do fermento da precarização do trabalho. Os professores, como sujeitos sociais e históricos, são produtos deste tempo.

Autogestão, responsabilidade, criatividade, pensamento crítico e científico são habilidades essenciais para o ser humano viver em sociedade, porém nossa crítica está relacionada às bases ideológicas que estão vinculadas aos elementos que sustentam o modo de produção capitalista, como o individualismo, a competitividade, o pragmatismo e o imediatismo das relações políticas, econômicas e sociais, que serão reproduzidas pela forma como estas habilidades buscam ser desenvolvidas através de competências previstas no currículo do Ensino Médio via empreendedorismo, de modo a formar/conformar sujeitos para naturalizar as contradições entre capital e trabalho, a desigualdade social e a precarização da vida da classe trabalhadora.

#### 4.2 Empreender por necessidade: a “nova” dualidade do ensino médio

Há um relativo consenso entre os/as professores/as sobre a necessidade de mudanças no Ensino Médio. Um grupo dos professores/as assevera que “a educação necessita evoluir constantemente, de modo a se adaptar às demandas contemporâneas da sociedade e da juventude” (RICARDO, 2022).

As alterações curriculares que ocorreram no Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro, a partir de 2014, com a Deliberação do CEE/RJ 344/2014, e que foram materializadas na modalidade de Ensino Médio em Empreendedorismo, em 2017, configuram--se nos mesmos moldes da contrarreforma do Ensino Médio, implementada em nível nacional pela Lei 13.415/2017. Tais contrarreformas estão baseadas, como vimos, na divisão curricular entre aspectos cognitivos e socioemocionais, pautadas na pedagogia das competências, e compõem o projeto educacional do capital voltado para a reestruturação de suas bases de produção no século XXI.

A mudança do bloco no poder, após o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 2016, criou a conjuntura favorável para a implementação de “reformas” educacionais alinhadas aos interesses empresariais. A crise enfrentada pelo país a partir de 2013 e agravada pela política de austeridade econômica dos governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro

(2019-2022) provocou uma crescente precarização das condições de existência da classe trabalhadora em termos de nutrição, trabalho, renda, educação, saúde, segurança e moradia.

Por essa razão, para Motta e Frigotto (2017), o controle social foi uma das motivações para a aceleração da contrarreforma do Ensino Médio, principalmente diante da crescente mobilização juvenil iniciada em 2013, que culminou na ocupação estudantil de escolas em diversos estados brasileiros em 2016. Com o bloco de poder instituído após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, assiste-se à retomada da concepção tecnicista da educação, da prioridade conferida à formação profissional em detrimento da formação integrada e os ataques ao pensamento científico e crítico. Em contrapartida, os documentos privilegiam o ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades, conforme demandado pelo regime de acumulação flexível.

A dualidade educacional brasileira é histórica, remete às bases de formação de nossa sociedade, de origem escravocrata, ancorada na colonização e exploração, que desencadearam um profundo quadro de desigualdade social no país. Após o processo formal de independência política do país, a subordinação aos interesses econômicos externos, a expropriação da classe trabalhadora e a manutenção da estrutura herdada do sistema colonial foi a fórmula adotada para garantir os interesses e privilégios da burguesia local. Segundo Fernandes (1972, p. 82),

É preciso colocar em seu lugar o modo concreto do capitalismo que irrompeu e vingou na América Latina, o qual lança suas raízes na crise do antigo sistema colonial e extrai seus dinamismos organizatórios e evolutivos simultaneamente da incorporação econômica tecnológica e institucional a sucessivas nações capitalistas e hegemônicas e no crescimento interno de uma economia de mercado capitalista. Esse modelo reproduz as formas de apropriação e de expropriação inerentes ao capitalismo moderno (aos níveis de circulação das mercadorias e da organização da produção). Mas possui um componente adicional específico e típico: a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes).

A dualidade é estrutural e constitui-se como reflexo do capitalismo dependente brasileiro, que se configura em torno de uma profunda desigualdade social, onde a elite nacional atua como “gerente” do capital externo, mantendo o controle das classes populares – pelo consenso e/ou pela coerção – a fim de garantir a sobre-exploração e sobreapropriação do trabalho.

Tais tensões de cunho econômico-político refletem, grosso modo, nas disputas em torno do Ensino Médio. De um lado, os que desejam manter e reproduzir um processo formativo

conforme a divisão social, fundada na separação entre trabalho manual do intelectual; do outro, aqueles que desejam lutar para superar essa dualidade através de uma formação integral, que constitui o trabalho como um princípio educativo. Por essa concepção, o ideal emancipador de sociedade deve estar ancorado em um princípio que integre o trabalho intelectual e manual e possibilite o desenvolvimento de todas as dimensões do ser.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Já tratamos anteriormente de algumas concepções que revelam o quanto o discurso das competências vem sendo disseminado socialmente e naturalizado por boa parte dos profissionais da educação. No entanto, contraditoriamente, os docentes investigados destacaram o aprofundamento da dualidade educacional como uma das consequências das contrarreformas educacionais realizadas na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, especialmente devido à redução da carga horária de determinadas disciplinas do currículo, falta de investimentos em infraestrutura, valorização profissional e o caráter autoritário da forma de como tais contrarreformas são implementadas.

Todavia, a crítica dos professores e professoras em relação à dualidade ficou concentrada na diferença entre as escolas públicas e privadas. Como grande parte dos sujeitos participantes da pesquisa atuam ou já exerceram atividades profissionais na rede privada, a análise sobre a dualidade parte da realidade mais imediata por eles experienciada. Os docentes indicam que as condições de trabalho e de investimentos da rede privada são superiores em relação à rede pública. Informam ainda que, nas escolas privadas, apesar da mudança curricular ocorrida com o objetivo de adequar as normativas previstas na Lei nº 13.415/2017, reservando uma parte do currículo ao desenvolvimento das competências socioemocionais e à oferta de itinerários formativos, a rede privada não fez isso em prejuízo das disciplinas de base científica. Ao contrário da redução de disciplinas (verificada na rede pública), a rede privada manteve a carga horária dessas disciplinas e acrescentou aquelas previstas pela referida Lei, além de oferecer todos os itinerários formativos.

Vai aumentar a diferença entre escolas privadas e escolas públicas, né, aquele que pode pagar vai poder escolher todos os itinerários (MÁRCIA, 2022).

Na verdade, para o aluno da escola pública vai ser muito restritivo, ele será prejudicado, pois na escola particular eles vão escolher os quatro itinerários (DÉBORA, 2022.)

Quando a gente olha para todas as disciplinas que a escola particular oportuniza, o pobre vai ficar no feijão com arroz, no básico do básico...as vezes não tem professor nem para o básico na sala de aula e no final ele o aluno vai receber uma folhinha com algumas atividades e será promovido (RICARDO, 2022).

Física diminuiu, química diminuiu, houve uma diminuição principalmente de humanas, você espreme o tempo. O que era ruim ficou pior. Vai esbarrar na diferença de uma escola privada escola pública (AIRTON, 2022).

O impacto imediato dessa desigualdade refere-se à qualidade da formação, já que dificulta o acesso do estudante da escola pública ao ensino superior público. Em outras palavras, “São criadas disciplinas aleatórias que exigem a formação mínima dos estudantes, não ocorrem benefícios positivos nem para o trabalho, nem para a vida acadêmica” (ALZIRA, 2022).

A BNCC e a pedagogia das competências representam um projeto instituído através da racionalização capitalista compromissada com a manutenção da dualidade estrutural da educação brasileira. A redução de carga horária da dimensão científica dos currículos para o fortalecimento do caráter instrumental e das competências socioemocionais revela a falta do compromisso dos reformadores empresariais com o conhecimento e a emancipação dos sujeitos.

A reprodução e manutenção da dualidade aponta para percursos formativos distintos: formação humana propedêutica, com sólida base científica e filosófica, para a classe dominante, que irá exercer a direção da sociedade, enquanto para a classe trabalhadora uma formação fragmentada, de baixo custo, voltada para a execução de tarefas mais simples, associada a elementos ideológicos que visam a conformação psicofísica dos trabalhadores aos interesses do mercado.

Observamos que a abordagem da dualidade, enquanto fenômeno social foi manifestada pelos professores em sua aparência, desconsiderando que a dualidade educacional é produto e é produtora da sociedade de classes. Ao desconsiderar os aspectos históricos e sociais que estruturam a dualidade educacional, tal fenômeno passa a ser naturalizado, sendo assimilado de forma fetichizada que oculta sua verdadeira essência, a pseudoconcreticidade:

O mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, apesar de nela se manifestar, não é o mundo das condições reais em oposição às condições irreais, tampouco o mundo da transcendência em oposição à ilusão subjetiva; é o mundo da práxis humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos “reais” fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das idéias platônicas;

ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social (KOSIK, 1976, p. 23).

Na medida em que as concepções dos professores ficaram concentradas nas desigualdades entre a escola pública e privada, observamos que estas permaneceram em torno da diferenciação de sistemas escolares que oferecem percursos formativos diversos. Ou seja, os docentes compreendem diferentes formas de oferta e acesso ao Ensino Médio e o processo de subtração do sentido da educação pública, além da negação ao direito de acesso à uma educação básica de qualidade para a classe trabalhadora. Todavia, por não compreenderem a dualidade como produto/produtora da sociedade de classe acabam restringindo a dualidade à diferença entre sistemas escolares público e privado.

Em sua crítica a organização escolar na sociedade capitalista, Gramsci (2000, p.33) analisa a criação de “um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação.” Nos países de capitalismo dependente como o Brasil, a desigualdade é a grande marca social, ela estrutura e reproduz o abismo entre as classes e impede o acesso dos trabalhadores a uma escola que tenha por finalidade a formação integral. Ou melhor, a um processo educativo que mesmo assumindo caminhos diversos proporcione a todos o mesmo ponto de chegada. Assim, ao reproduzir o discurso (neo)liberal ou não realizar uma análise mais profunda sobre a histórica desigualdade constitutiva da sociedade brasileira os professores tendem a contribuir com a conformação à diversas modalidades de educação que fragmentam o saber, e precarizam o processo educativo se configurando (cada vez mais) em meras oportunidades de certificações aligeiradas para ingresso desigual no mercado de trabalho.

A diferenciação, no sentido (neo)liberal, ao estruturar diferentes formas de educação formal, agrega novos elementos para a manutenção da dualidade educacional e reproduz ainda mais desigualdade vigente na sociedade. Frigotto (2007) afirma que a diferenciação e a dualidade ocorrem pela falta de acesso efetivo a democratização do conhecimento, ou seja, pelo desenvolvimento intelectual e acesso à cultura geral que instrumentalizará possibilidades formativas emancipadoras. Apesar das políticas educacionais a partir de década de 1990 – fundamentadas no ideário neoliberal – propagarem com certo teor “progressista” o avanço quantitativo ao acesso à educação básica é importante considerar que “a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual”. (FRIGOTTO, 2007, p. 1138).

A educação capitalista reproduz os interesses da classe dominante e busca reproduzir e naturalizar a dualidade educacional no seio da sociedade. O que se desenha para as classes trabalhadoras é uma formação mínima de bases filosóficas-científicas, focada na prática, com a intenção de levar os/as jovens a naturalizar a crise do trabalho regulamentado e a se conformar com as novas relações precarizadas.

Mas por ser a educação um campo de disputa, encontra-se em disputa também a defesa pela educação omnilateral que integre a formação para o trabalho em conjunto com as dimensões histórica, filosófica, científica, política e cultural.

A matriz curricular do EMTI em Empreendedorismo aprofunda e ressignifica a dualidade, fundamenta-se em uma formação pautada no desenvolvimento de competências comportamentais e socioemocionais, preparando os/as jovens para viverem sem nenhuma segurança laboral e a serem “empreendedores de si”.

O empreendedorismo se apresenta como conceito em disputa, desta vez compreendido como expressão da precarização do trabalho, que aponta para um aprofundamento da dualidade educacional. Enquanto alguns docentes reconhecem que o empreendedorismo é a maneira de “chancelar o processo de precarização do trabalho” (DÉBORA, 2022), outros compreendem como o “ato de criar um negócio ou vários negócios para gerar lucro.” (NINA, 2022)

A diferenciação não se restringe apenas às distinções entre as redes pública e privada; ocorre dentro da própria rede estadual de educação do Rio de Janeiro, na medida em que algumas unidades escolares passam a ser “escolas vitrines”, tornando-se “modelos” a serem expandidos para outras escolas da rede. Essas escolas “modelos” se distinguem das demais por receberem mais investimentos e recursos pedagógicos, funcionando por meio de parcerias público-privadas. Entre as escolas privilegiadas pelo órgão central estão o Colégio Estadual Chico Anisyo (CECA), que serviu de projeto piloto do Programa Solução Educacional, desenvolvido em parceria com o Instituto Ayrton Senna, e as unidades escolares que integram o Programa Dupla Escola, realizado em parceria com empresas e organizações privadas, a exemplo da Oi Futuro, o Grupo Pão de Açúcar, a Cooperativa Central de Leite (CCPL), a Thyssenkrupp CSA.

Os professores pesquisados percebem essa diferenciação dentro da própria rede. De tal modo que, para um professor,

a discrepância existente entre as escolas da rede estadual aumenta a distância entre os estudantes das melhores e das piores escolas, visto que naquelas onde a gestão e o projeto pedagógico são mais bem estruturados os resultados de aprendizagem são melhores. Diferentemente do que ocorre naquelas escolas onde a gestão e o projeto são menos qualificados (FLÁVIO, 2022).

Os professores reconhecem a participação de empresas privadas na rede estadual do Rio de Janeiro por meio das parcerias público-privadas, visando uma formação pautada nas competências empreendedoras e na operação de novas tecnologias para atender o mercado de trabalho. Como indicam, “a aproximação do setor privado com a escola pública já existe faz tempo; tem umas relações aí com a LEGO, por exemplo, para robótica” (LUIZ PAULO, 2022). Entretanto, de forma consensual, não conseguem enxergar a privatização da educação pública, chegando a estranhar o termo usado. Tampouco entendem, mesmo sendo provocados na roda de conversa, que as parcerias são uma das vertentes do processo de privatização, junto com a lógica da produtividade, da competitividade e a formação pautada em competências.

Contraditoriamente, acreditam que ocorre o agravamento da precarização da educação pública e a terceirização de alguns componentes do currículo, como demonstram algumas falas: “Eu vejo que não chega a esse ponto, uma privatização, mas numa precarização de redução de custos, acredito que sim” (DÉBORA, 2022); “Privatização eu não vejo não, mas o sucateamento sim, a qualidade vai cair e o nível de aprendizagem também” (MÁRCIA, 2022); “Metade, metade, público-privado, eles preferem que as disciplinas técnicas sejam terceirizadas” (LUIZ PAULO, 2022); “Essas disciplinas, por exemplo, Empreendedorismo e Projeto de Vida, é importante privatizar alguma dessas disciplinas nova” (AIRTON, 2022).

A lógica empresarial não está presente nos espaços escolares somente através da gestão educacional e do controle administrativo de dados e estatísticas. Disseminar conceitos e competências através de um currículo e modalidade de ensino voltados para o empreendedorismo é uma maneira estratégica de desenvolver um projeto educacional que reflete a cultura e organização empresarial e abrem os caminhos para ao processo de “privatização por dentro” da educação pública através do currículo escolar.

Na medida em que os docentes identificam o sucateamento, a precarização e a terceirização enquanto efeitos imediatos da redução dos investimentos, mas não conseguem perceber a atuação do setor privado para institucionalizar uma conformação ao mercado, permanecerá velado, para grande parte dos professores, o real objetivo da retirada de disciplinas voltadas para o pensamento científico e crítico, de modo a levar os jovens a analisarem a realidade com vistas a transformá-la. Dificultar a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora é uma tarefa da política neoliberal e uma das formas de manutenção da hegemonia dominante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscamos analisar uma modalidade de Ensino Médio instituída pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro por meio da Resolução nº 5508/2017. A análise deste fenômeno, à luz das categorias do materialismo histórico e dialético, implica um esforço de compreensão da realidade como um processo dinâmico, marcado por contradições e transformações. Analisar historicamente o Ensino Médio em nosso país, exige refletir sobre os determinantes que conformam a dualidade estrutural produzida pelo modo de produção capitalista e os conflitos de interesses que envolvem as classes sociais. Essas contradições são materializadas em projetos educacionais distintos, que privilegiam os interesses dos grupos dominantes detentores do capital.

A educação possui um papel fundamental na reprodução e legitimação das relações de poder vigentes, no entanto também pode apresentar-se como um campo de disputas. Ao promover determinadas concepções de mundo, valores e crenças, a pedagogia do capital busca disseminar valores e comportamentos visando formar indivíduos acríticos, dóceis e disciplinados para atuarem e concorrerem em um mercado do trabalho em constante decadência de oferta de postos formais de emprego, como para mitigar os efeitos do desemprego sobre a camada da classe trabalhadora que encontra na informalidade o único meio de garantir sua existência. A escola capitalista, por ser um aparelho privado de hegemonia, por meio do currículo, tendem a reproduzir os interesses da classe dominante, buscando naturalizar as relações de poder e a desigualdade social.

Através do materialismo histórico e dialético, buscamos ir além do senso comum, contrapondo-se à lógica do capital, que visa regular a vida e as relações humanas de maneira absoluta e imutável. Enquanto pesquisador, professor/diretor escolar com atuação na rede municipal de Maricá e na rede estadual de educação, experimentei os desafios de superar o afastamento da vida acadêmica por aproximadamente dez anos, além das limitações decorrentes de uma educação básica predominantemente voltada para a reprodução de conceitos pré-estabelecidos, característicos de uma escolarização voltada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação com uma base filosófica e científica mais sólida, que me possibilitasse uma apropriação da realidade de maneira crítica e reflexiva.

Para consolidar o processo de alienação do trabalho e da classe trabalhadora, o sistema capitalista possibilita o acesso ao conhecimento em “doses homeopáticas”, ou seja, o conhecimento fragmentado, voltado para o trabalho simples. Na contramão da concepção

hegemônica de ensino e de educação, esta pesquisa possibilitou-me reconhecer, na prática, os efeitos da dualidade educacional e a importância da formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Como Gramsci nos lembra: “pessimismo da razão, otimismo da vontade”. Esta foi a tônica que orientou o estudo e a participação no grupo de pesquisa. E na mesma direção, as orientações recebidas possibilitaram uma apropriação mais consistente das bases teórico-metodológicas e, conseqüentemente, a necessidade de conhecer a essência do fenômeno investigado.

Sobre o EMTI em Empreendedorismo, implementado pela SEEDUC-RJ a partir de 2017, foi possível constatar que ainda são poucas as produções científicas sobre o tema. A maior parte das produções tratam do fomento da educação empreendedora no Ensino Médio, analisando os efeitos das reformas educacionais alinhados aos interesses do setor privado. A partir da leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas nove dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e nove artigos em periódicos científicos. Nesta primeira revisão, percebemos que a problematização sobre o fomento para legitimar a formação das competências e habilidades do empreendedorismo no Ensino Médio e a disseminação e incorporação passiva por parte dos jovens da classe trabalhadora desta ideologia estão consolidadas em torno de pesquisas fundamentadas no Materialismo Histórico e Dialético.

O objeto de pesquisa foi delimitado, tendo em vista a necessidade de atender os cronogramas e prazos para a realização do estudo. Entendemos que a pesquisa apresentou inúmeros desdobramentos que, para serem abordados e aprofundados, precisariam de mais tempo, o que coloca a necessidade e possibilidade de estudos posteriores. No entanto, as análises até aqui realizadas permitem reconhecer que as propostas educacionais defendidas pelo setor empresarial no escopo da contrarreforma do ensino médio não garantem aos jovens da classe trabalhadora uma formação com bases sólidas em relação aos conteúdos científicos e filosóficos, tampouco o desenvolvimento do pensamento crítico.

O objetivo é conformar os trabalhadores para atender a reconfiguração das relações de trabalho no sistema capitalista do século XXI, ou seja, trabalhadores “preparados para a precariedade, individualistas, que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses; pessoas que naturalizam a exclusão e a precarização de si próprios” (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 81). Para isso, faz-se necessário uma formação que desenvolva um conjunto de competências socioemocionais alinhado aos princípios neoliberais, como individualismo, competitividade, responsabilização, meritocracia e etc, tornando imperativo reduzir a dimensão política, científica e histórica do currículo do Ensino Médio.

O alinhamento entre os setores conservadores em torno dos interesses do capital reconfigura o papel da educação, através de princípios que serão materializados nas diretrizes da BNCC com o objetivo de preparar os estudantes para um mundo marcado por crises e instabilidades, no qual a ciência e o conhecimento historicamente sistematizado assumem um papel secundário diante de pressupostos educacionais pós-modernos em que as experiências individuais do “aprender a aprender” serão os norteadores curriculares da educação básica. Enquanto na década de 1990 a palavra de ordem era a empregabilidade e a finalidade da educação era formar sujeitos “empregáveis”, na atual fase de acumulação capitalista este horizonte se diluiu, já que a meta não é o trabalho regulado e sim a informalidade romantizada pelo discurso do empreendedorismo, do “empresário de si”. Trata-se de formar indivíduos que naturalizam a retirada de direitos trabalhistas, a desigualdade social e a precarização da sua própria condição humana.

As pesquisas fundadas na análise dos documentos e resoluções que tratam da “reforma” gerencial implementada na rede estadual de educação do Rio de Janeiro na última década, mostram a consolidação de projetos que aprofundaram a privatização e a mercadorização da educação pública no Estado. Evidenciam também que o Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro se constituiu como uma “espécie de laboratório” da atual contrarreforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017. Corroborando tal ideia, entendemos que o EMTI em Empreendedorismo consiste numa modalidade de ensino alinhada à contrarreforma educacional em curso, criado e estruturado sob a mesma lógica dos arranjos curriculares defendidos pelo segmento empresarial.

Compreendemos que é no cotidiano escolar, no “chão da escola”, que ocorre o processo de assimilação, reformulação e resistência das políticas educacionais. Neste aspecto, consideramos fundamental fazer a escuta dos professores e professoras que atuam no EMTI em Empreendedorismo, a fim de identificar, por um lado, como a formação em empreendedorismo tem se efetivado na materialidade concreta e, por outro, quais os caminhos possíveis para resistir ao projeto neoliberal do Ensino Médio – concebido como a porta de entrada para o mundo do trabalho para grande parte da classe trabalhadora.

A coleta de dados revelou-se como um grande desafio, inclusive em termos procedimentais. Tivemos registro de docentes que apontaram a falta de tempo ou as dificuldades com instrumentos tecnológicos, como justificativas para recusar a participação na pesquisa através do preenchimento do formulário *online*. Em relação a roda de conversa, o fator tempo também se constituiu como justificativa para recusar o convite.

A partir das narrativas dos professores e professoras que participaram da pesquisa, constata-se que o empreendedorismo é um conceito em disputa. As transformações que do sistema produtivo, ocorridas a partir de meados da década de 1970, desencadearam uma propagação cada vez maior da ideologia do empreendedorismo e de uma cultura materializada em um conjunto de competências e habilidades que não são mais exclusivas de um grupo específico de empresários, mas também devem ser incorporadas pela classe trabalhadora.

A disputa entre intelectuais orgânicos do capital e da classe trabalhadora em torno do conceito de empreendedorismo é um reflexo das contradições das relações de trabalho vigentes no capitalismo. No pensamento (neo)liberal, o empreendedorismo é concebido como força motriz para o desenvolvimento do capitalismo, defendendo que os indivíduos assumam uma postura proativa, criativa e inovadora, que sejam capazes de promover soluções e desenvolvimento econômico. Em oposição a esta concepção, encontramos a crítica realizada pelo pensamento histórico-crítico que problematiza seu significado e a relação entre o empreendedorismo e o neoliberalismo como uma forma de captura da subjetividade da classe trabalhadora, naturalização das contradições entre capital e trabalho. Os defensores do empreendedorismo desprezam a luta de classes como categoria de entendimento da realidade, o que garante a perpetuação exploração da mais valia através de formas precárias de trabalho. A propagação desta ideologia faz parte da reconfiguração do projeto hegemônico da burguesia nesse início de século.

Como vimos, a partir da sua implementação em 2017, EMTI em Empreendedorismo passou a ser ofertado em um número cada vez maior de unidades escolares na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Diante do quadro de desemprego estrutural enfrentado pelos jovens da classe trabalhadora, a escola enquanto aparelho privado de hegemonia, passa a ser cada vez mais utilizada para propagar, através da pedagogia do capital, as competências e habilidades voltadas para a conformação da classe trabalhadora.

Tratamos neste estudo das estratégias que serão traçadas através de contrarreformas educacionais pautadas no processo de privatização da educação pública e na mobilização em torno da formação em empreendedorismo. Somadas à precarização do trabalho docente, tais estratégias criam condições favoráveis para a atuação de intelectuais orgânicos do capital na escola, ou seja, professores e professoras que reproduzem em suas práticas formas de legitimação do sistema capitalista. Até que ponto a ideologia do empreendedorismo têm se naturalizado na prática docente através do estímulo de competências e habilidades ligadas à pedagogia do capital? Como constituir caminhos para uma formação contra hegemônica diante da conformação da classe trabalhadora à condições de existência cada vez mais precarizadas?

Torna-se fundamental a continuidade e o aprofundamento de pesquisas voltadas para as disputas em torno das questões apresentadas.

Para um total quinze docentes (68%) que participaram da pesquisa, o empreendedorismo é uma oportunidade para os jovens alcançarem maiores oportunidades no mercado de trabalho, enquanto sete deles, aproximadamente 32%, sinalizaram as contradições do sistema capitalista, entendendo o empreendedorismo como uma forma de mascarar a exploração e a precarização das condições de trabalho e de vida; treze docentes (59%) apresentaram as preocupações voltadas para o esvaziamento do currículo devido à redução de disciplinas originárias dos diferentes campos científicos e do privilegiamento de componentes sem bases epistemológicas solidamente constituídas.

No discurso de professoras e professores pesquisados, a centralidade conferida à empregabilidade revela o quanto eles estão assimilando de forma acrítica a ideologia do empreendedorismo, compreendendo tal fenômeno pela sua aparência e ignorando seus determinantes estruturais. Enquanto agentes sociais, estes profissionais foram formados sob uma educação pautada nos princípios neoliberais, em que a subjetividade da classe trabalhadora foi capturada pela ideologia do capital por meio de mecanismos velados ou proclamados.

Igualmente, nos chamaram atenção as abordagens positivas de dez docentes (45%) em relação ao empreendedorismo social e ao protagonismo juvenil como uma forma de ressaltar a existência de outras maneiras de empreender (não apenas a mercadológica) e que, segundo eles, atendem aos anseios da juventude das escolas públicas estaduais. Considerando mais uma vez a realidade em sua forma pseudoconcreta, não conseguem alcançar os reais objetivos da ideologia do capital que, entre outras finalidades, mascara a luta de classes e as contradições do sistema em nome da conformação e mediação dos conflitos de maneira individual.

Sobre a dualidade educacional, verificamos que as concepções dos docentes se concentraram nas diferenças entre a rede pública e a rede privada, naturalizando o fenômeno e desconsiderando suas dimensões histórica, política e social. Embora essa diferenciação se faça presente na própria rede estadual, através de escolas “modelos” organizadas por meio de parcerias com o setor privado, os professores afirmam não enxergar essa relação como um processo de privatização da educação pública.

Destacamos que a dualidade estrutural em nosso país é própria do capitalismo dependente, descrito por Florestan Fernandes (1972). Uma das características dessa especificidade é a desigualdade social, na qual a elite nacional atua como “gerente” do capital externo, por meio de consenso e/ou coerção, a fim de garantir a exploração e apropriação excessiva do trabalho.

O Ensino Médio cumpre um papel importante neste projeto de dominação ao reproduzir a divisão social entre trabalho manual e intelectual.

Como expõe Gramsci, a educação capitalista ao servir aos interesses da classe dominante, perpetua a dualidade educacional. Mas há resistências. Assim, buscamos compreender a educação como um campo de disputa, e nos posicionamos na luta pela educação omnilateral, da Escola Unitária e de uma formação humana de forma integral e integrada (CIAVATTA, FRIGOTTO, RAMOS, 2005), oposta à educação neoliberal, interessada em atender prioritariamente o mercado e os detentores do capital.

Esperamos que esta pesquisa contribua com fundamentos teóricos que possibilitem uma análise crítica dos reais objetivos do fomento ao empreendedorismo no Ensino Médio e a ideologia presente na atual contrarreforma educacional defendida pelo setor empresarial. Ressaltamos a importância da continuidade de trabalhos de pesquisa sobre o tema, com o intuito de garantir um processo formativo dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora como uma forma de instrumentalizá-los para a disputa em torno de um projeto educacional que atenda seus anseios.

Os dados apontam que a forma autoritária e confusa como as políticas educacionais estão sendo implementadas, a precarização do trabalho docente e a dificuldade dos professores em acessar espaços formativos, especialmente na perspectiva contra hegemônica, contribuem para a assimilação acrítica por parte dos docentes do conceito de empreendedorismo.

No entanto, é importante dedicar maior atenção à disseminação e à positividade que os professores conferem à vertente do empreendedorismo social. Refletir sobre os mecanismos de internalização dessa ideologia e as novas subjetividades que são produzidas e reproduzidas por meio de suas práticas, fazendo com que ajam, consciente ou inconscientemente, como agentes de reprodução da lógica neoliberal em relação à educação pública. Tais concepções dos professores sobre o empreendedorismo se manterão após vivenciarem as contradições, e com a intensificação dos debates, fóruns, mobilização de entidades acadêmicas e sindicais em torno da revogação da atual “Reforma” do Ensino Médio?

Com ascensão de um novo bloco no poder, a partir de 2023, a partir da eleição de Lula da Silva, a contrarreforma do Ensino Médio encontra-se “suspensa” e constrói-se um debate em torno da sua revogação, materializado na apresentação do Projeto de Lei n.º 2.601/2023, fruto das pressões dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e estudantes.

Embora não haja aceno de que, ainda nesse governo, caminharemos em direção aos princípios da Escola Unitária, fundamentada nos princípios ontológicos das relações de trabalho, reconhecendo-o como direito e atividade essencial comum a todos e essencial para a

constituição de um ideal emancipador de sociedade, a possibilidade de revogação da Lei n.º 13.415/2017 pode representar o fim do novo ensino médio?

O posicionamento do atual Ministro da Educação, Camilo Santana, caminha em consonância com os interesses do empresariado da educação, que teve participação ativa e maior representatividade durante a transição para o governo Lula-Alckmin. No dia 06 de abril, o presidente afirmou: “Não vamos revogar; suspendemos e vamos discutir”. Assim, foi publicada portaria do MEC, no dia 05 de abril, que suspendeu a implementação do “novo” Ensino Médio por 60 dias. O presidente ainda afirmou que o Ministro da Educação que estaria cumprindo uma decisão da comissão que analisou a educação durante a transição de governo.

No presente momento, o governo realiza uma consulta pública para realizar “ajustes” na contrarreforma, responsabilizando os governos anteriores pela implementação irresponsável da reforma do Ensino Médio. Ao manter os compromissos com o empresariado e com os pressupostos do neoliberalismo, o governo busca através da consulta pública, a contenção das tensões sociais e disputas em torno da reivindicação da revogação do “novo” Ensino Médio.

Para nós, a defesa do governo Lula de que a revogação não é o caminho, é uma forma de silenciar alunos e professores que vivenciam na prática os efeitos da implementação desta contrarreforma nas escolas. É preciso oportunizar possibilidades para conhecer e compreender esse projeto educacional, para promover debates que orientem ações e políticas públicas que atendam aos anseios da classe trabalhadora, a fim de não os deixar reféns do discurso único de Institutos e Fundações Empresariais. Isto vale também para o empreendedorismo, buscando questionar a quem, de fato, interessa o estímulo ao empreendedorismo juvenil.

## REFERÊNCIAS

AIRTON. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira.** Maricá, 19, nov. 2022.

ALINE. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira.** Maricá, 19, nov. 2022.

ALZIRA. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira.** Maricá, 19, nov. 2022.

ALMEIDA, Cairo Lima Oliveira. **Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ANDRADE, Maria Carolina Pires. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia Cardoso da. **Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes.** *Revista HISTEDBR On-line*, v. 20, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão o novo proletariado de serviços na era digital.** 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2018.

BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. **Empreendedorismo: conceitos e definições.** *Rev. de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia*, v. 1, n. 1, 2014.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. **Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve).** *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 27, 2011.

BARBOSA, Carlos Soares. **Trabalho e educação no pensamento (neo)liberal e histórico-crítico: fundamentos para pensar a reforma curricular no ensino médio.** *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 7, n. 1, 2018.

BARBOSA, Carlos Soares. **A reforma do ensino médio: uma ponte para o passado.** *Reflexão e Ação* [ISSN 1982-9949]. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 187-201, jan./abr. 2021.

BARBOSA, Carlos Soares; MADEIRA, Filipe Cavalcanti. **Privatização do Currículo e Fomento ao Empreendedorismo Juvenil: uma análise do ensino médio de tempo integral na rede estadual do Rio de Janeiro.** *Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 32, n. 70, p. 175-196, 2023.

BARBOSA, Carlos Soares; PARANHOS, Michelle. **O empreendedorismo como projeto de vida juvenil no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro.** *Revista Trabalho*

**Necessário**, v. 21, n. 44, p. 01-27, 2023.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. A imaterialidade da tecnologia. In: SILVA, Maclóvia Corrêa da (Org.). **Conversando com a tecnologia**: contribuições de João Augusto Bastos para a educação tecnológica. Curitiba: Editora UTFPR, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Presidência da República - Casa Civil. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 971**, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Pátria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Brasília, 2015.

BRASIL. **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, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRAZ, Gustavo. **Sebrae Rio recebe secretária de Educação para fortalecer convênio em capacitações de empreendedorismo**. O Dia, Rio de Janeiro, 25 abr. 2023. Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/colunas/informe-do-dia/2023/04/6620127-sebrae-rio-recebe-secretaria-de-educacao-para-fortalecer-convenio-em-capacitacoes-de-empreendedorismo.html>>. Acesso em: 02 ago. 2023. CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O mito do método**. Boletim Carioca de Geografia, Rio de Janeiro, ano 25, 1976.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-25, 2022.

CATINI, Caroline. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 53-68, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>>. Acesso em: 9 jul. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CHAVES. David Santos Pereira. **Empresariamento da educação**: Instituto Ayrton Senna e a política competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

CHAVES, David; MOTTA, Vânia Cardoso da; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Programa Solução Educacional: uma formação para a resiliência em tempos de agudas contradições. **Perspectiva**, v. 38, n. 3, p. 1-21, 2020.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. 4. ed. Barueri: Manole, 2012.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./ abr. 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

COSTA, Igor Andrade. **Reforma gerencial e seus impactos no currículo mínimo da educação básica: uma análise da gestão curricular na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

COSTA, Barbara Regina Lopes. Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2018.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um novo ethos educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1655>>. Acesso em: 9 jul. 2023.

COUTINHO, Joana Aparecida. ONGs e responsabilidade social das empresas: solidariedade às avessas. **ORG & DEMO**, v. 5, n. 2, p. 167-186, 2004.

CUNHA, Célio; CASTRO, Solange; NASCIMENTO, Heliane. O ensino médio na nova Constituição. **Em Aberto**, v. 8, n. 41, 1989.

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

DÉBORA. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira**. Maricá, 19, nov. 2022.

DEWES, João Osvaldo. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos**. Local: Editora, 2013.

DUQUE, Felipe da Silva. **Educação para o Empreendedorismo: limites e contradições**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 490. 2021.

ERICA. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira**. Maricá, 19, nov. 2022.

FERNANDO. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira**. Maricá, 19, nov. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Cláudio. Avaliações iniciais sobre o processo de implantação da “reforma” do ensino médio regular em escolas públicas e privadas no Rio de Janeiro. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

FERRAZ, Janaynna; FERRAZ, Deise. Do espírito do capitalismo ao espírito empreendedor: a consolidação das ideias acerca da prática empreendedora numa abordagem histórico materialista. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 105-117, jan./fev. 2022.

FLÁVIO. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira**. Maricá, 19, nov. 2022.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **RAUSP Management Journal**, v. 34, n. 2, p. 6-28, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4 [78], p. 906-926, out./dez. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas. Vol. 28, n. 100, especial, p. 1129 - 1152, out. 2007. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiche mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In; ANDRADE, Juarez de e PAIVA, Lauriana G. de (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, p. 18-36, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILE, Pablo (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2005.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio Rio de Janeiro**. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-no-rio-de-jane.html>>. Acesso em: 28 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores para população de 14 anos ou mais de idade**. Dezembro de 2019. Referência aos meses de outubro, novembro e dezembro de 2019. Brasil. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota Informativa do IDEB 2021**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2021/nota\\_informativa\\_ideb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2023.

JEAN, 2022. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira**. Maricá, 19, nov. 2022.

JOANA **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira**. Maricá, 19, nov. 2022.

KONDER, Leandro. **O Que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KONDER, Leandro. **Marx: Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSSAK, Alex. **Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?** Dissertação (Mestrado em Educação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, p. 332. 2020.

KOSSAK, Alex. A (con)formação da juventude ao “Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho” na reforma do ensino médio no estado do Rio de Janeiro. In: XVIº Encontro Nacional da ABET, 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade Federal da Bahia,

2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38 n. 139, Campinas, abr./jun. 2017.

LAIA, Aline Carla Batista. **Todos pela Educação?** O papel do Instituto Ayrton Senna. Dissertação ou tese? (Mestrado/Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, p. 112. 2018.

LAURO. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira**. Maricá, 19, nov. 2022.

LUIZ PAULO. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira**. Maricá, 19, nov. 2022.

MÁRCIA. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira**. Maricá, 19, nov. 2022.

MARIANO. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira**. Maricá, 19, nov. 2022.

MARX, Karl. Prefácio. In: MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**: salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. Miséria da filosofia. São Paulo: Global. 1985.

MARX, Karl. **Os Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MELLO, Livia Mouriño de. **Os empresários e as políticas públicas em educação básica no Brasil contemporâneo**: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “novo ensino médio” (2013-2018). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 144. 2020.

MELO NETO, P. Francisco e FROES, César **Empreendedorismo social**: a transição para a sociedade sustentável. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Revista Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 145-169, 2018.

MONTENEGRO, Martinho C. **Empreendedorismo e intraempreendedorismo: a bola da vez.** Disponível em: <[https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS\\_CHRONUS/bds/bds.nsf/3055B130E0BFDA0D8325767700400E87/\\$File/NT00042DAA.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/3055B130E0BFDA0D8325767700400E87/$File/NT00042DAA.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.417/2017). **Educação & Sociedade**. Campinas, v.38, nº 139, abr-jun., p. 355-372, 2017.

NINA. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira.** Maricá, 19, nov. 2022.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco.** Boitempo editorial, 2015.

PEREIRA, Cláudia Simony Mourão. **Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: avanços ou retrocessos na educação?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, p. 115. 2019.

PEREIRA, Natália Silva. O programa Dupla Escola: estudo crítico sobre parceria público-privada e o ensino profissionalizante no Estado do Rio de Janeiro. In: VII Jornada Internacional Políticas Públicas. 2015. **Anais [...]** Universidade Federal do Maranhão, 2015.

PEREIRA, Natália Silva; CIAVATTA, Maria; GAWRYSZEWSKI, Bruno. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 463-481, 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: Ed. IFB, p. 20-43, 2017.

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, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022.

RIBEIRO, Glásiele Lopes de Carvalho. **A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, p. 142. 2020.

RICARDO. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira.** Maricá, 19, nov. 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). **Deliberação CEE n.º**

**344**, de 22 de julho de 2014. Define Diretrizes Operacionais para a organização curricular do ensino médio na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 15 ago. 2014. Disponível em: DOERJ 15/08/2014 - Pg. 19 - Poder executivo. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Diários Jus Brasil. Acesso em: 24 de jul. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC n.º 5.508**, de 01 de fevereiro de 2017. Implanta o Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho, nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências. Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 02 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/136179363/doerj-poder-executivo-02-02-2017-pg-37>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 5.586**, de 28 de novembro de 2017. Rio de Janeiro, Diário Oficial. 2017a.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Programa Dupla Escola: conheça o Programa!** Rio de Janeiro, S/D. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1149929>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC n.º 5.424**, de 02 de maio de 2016. Estabelece o conceito para a implementação do Programa de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 03 maio 2016. Disponível em: <[https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO\\_SEEDUC\\_N\\_5424\\_DE\\_02\\_DE\\_MAIO\\_DE\\_2016.pdf](https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO_SEEDUC_N_5424_DE_02_DE_MAIO_DE_2016.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Lei Estadual n.º 8.585**, de 25 de outubro de 2019. Modifica a Lei n.º 3.459, de 14 de setembro de 2000, que dispõe sobre o Ensino Religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, ano XLV, n. 205, parte 1, Rio de Janeiro, p.1, 29 out. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Projeto de Lei Estadual n.º 4.642**. Fixa o prazo para a implementação do disposto na Lei Federal n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Plenário do Edifício Lúcio Costa, Rio de Janeiro, 17 ago. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC n.º 6.035**, de 28 de janeiro de 2022. Fixa diretrizes para implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, ano XLVIII, n. 23, parte 1, Rio de Janeiro, p. 17, 4 fev. 2022.

RODRIGUES Junior, Luiz Carlos. **Professores: Aspectos Jurídicos e Relação Trabalhista.** Trabalho de Monografia. Programa de Pós-Graduação em Direito e Processo do Trabalho. Universidade Cândido Mendes. 2010.

SAMPAIO, J.; SANTOS, G.C.; AGOSTINI, M.; SALVADOR, A.S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado com a saúde: uma experiência com jovens no sertão de Pernambuco. *Interface*. Botucatu, p. 1299-1312, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/icse/2014.v18suppl2/1299-1311/pt>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. UFBA, v. 3, nº. 2, 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9448>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SCHUMPETER, Joseph. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SEGAL, Robert Lee. “Novo Ensino Médio” Como Persistência Das Desigualdades Educacionais? **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36920>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, v. 34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019.

SILVA, Barbara Bueno de Castro. C. **A contrarreforma atual do Ensino Médio: um estudo da implementação nas escolas estaduais do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 148. 2022.

SILVA, Barbara Bueno de Castro; BARBOSA, Carlos Soares. Empreendedorismo e o novo ensino médio: a atuação da ONG Junior Achievement na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2022.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. Editora Elefante, 2019.

SOUZA, Juliana Rodrigues de Oliveira; ARAÚJO, Flavia Monteiro de Barros. Solução educacional para o ensino médio? Análise da política de ensino médio integral no estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 36, n. 3, p. 1196-1219, nov. 2020.

SWINGWOOD, Alan. **Marx e a teoria social moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

TÂNIA. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira.** Maricá, 19, nov. 2022.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

VALENTINA. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira.** Maricá, 19, nov. 2022.

VENCO, Selma. Situação de quasi-uberização dos docentes paulistas? **Revista da ABET**, v. 17, n. 1, 2018.

VITÓRIA. **Entrevista concedida a Filipe Cavalcanti Madeira.** Maricá, 19, nov. 2022.