

RACIONALIDADE NEOLIBERAL OPERANDO NA POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO: MOVIMENTO DA DIDÁTICA INSTRUMENTAL

NEOLIBERAL RATIONALITY OPERATING IN HIGH SCHOOL POLICY: A RETURN TO INSTRUMENTAL DIDACTICS

 <https://orcid.org/0009-0008-1324-4887> Almir Antonio Bezerra ^A

 <https://orcid.org/0000-0002-3577-1716> Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida ^B

 <https://orcid.org/0000-0001-6941-4656> Carla Patrícia Acioli Lins ^B

^A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, Brasil

^B Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, Brasil

Recebido em: 30 de Maio de 2023 | Aceito em: 15 de Dezembro de 2023

Correspondência: Almir Antonio Bezerra (almir.bezerra@ufpe.br)

Resumo

Este texto tem como objetivo abordar como a racionalidade neoliberal vem operando nas políticas curriculares para o Ensino Médio, movimentando-se numa perspectiva instrumental de Didática. Para esse exercício, tomamos a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) como movimento teórico-metodológico, que questiona todo e qualquer essencialismo como tentativas de fechamentos de significações nas disputas por legitimações de políticas curriculares e sentidos de Didática. Mobilizamos, também, referenciais do pós-marxismo, mais notadamente contribuições de Dardot e Laval (2016) e Brown (2019), para explicitar como a racionalidade neoliberal vem operando nessas políticas. Assim, percebemos que as políticas curriculares, protagonizadas pelo Estado brasileiro, estão em movimentos diretivos a um aprofundamento de uma nova síntese da racionalidade neoliberal na educação e no sentido de Didática. Esses movimentos inscrevem-se nas disputas pela formação de jovens, por meio do desenvolvimento de subjetividade neoliberal, pois se trata de uma tecnologia política, significada em ações formativas a partir de introdução de uma política curricular (base nacional) antidemocrática, traduzida ainda em desenvolvimento de competências e habilidades numa perspectiva instrumental (Candau, 2020a) e pragmática. Essa intencionalidade discursiva se aprofunda por meio de componentes curriculares como Projeto de Vida e Empreendedorismo, responsabilizando os jovens por suas trajetórias de vida diante de um contexto que os limita a escolhas de processos formativos.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Políticas Curriculares; Ensino Médio; Didática.

Abstract

This text aims to address how neoliberal rationality has been operating in curriculum policies for high school, moving in an instrumental perspective of Didactics. For this exercise, we take the Discourse Theory of Laclau and Mouffe (2015) as theoretical and methodological movement, which questions any essentialism as attempts to close meanings in the disputes for legitimization of curriculum policies and meanings of Didactics. We also mobilize references from post-Marxism, most notably contributions by Dardot and Laval (2016) and Brown (2019), to explain how neoliberal rationality has been operating in these



policies. Thus, we realize that curriculum policies, led by the Brazilian State, are in directional movements towards a deepening of a new synthesis of neoliberal rationality in education and in the meaning of Didactics. These movements are inscribed in the disputes for the formation of young people, through the development of neoliberal subjectivity, because it is a political technology, meant in formative actions from the introduction of a curriculum policy (national base) antidemocratic, also translated into the development of skills and abilities in an instrumental perspective (Candau, 2020a) and pragmatic. This discursive intentionality is deepened through curricular components such as Life Project and Entrepreneurship, making young people responsible for their life trajectories in the face of a context that limits them to choices of formative processes.

Keywords: Neoliberalism; Curriculum Policy; High School; Didactics.

Contextualizando

Há várias décadas, o Ensino Médio no Brasil vem passando por processos de reformulações curriculares. Não tendo, portanto, uma identidade fixa, já que as práticas discursivas, os contextos são heterogêneos, multirreferencial e instáveis (Laclau; Mouffe, 2015), ele se estrutura parcialmente, dentro do que podemos denominar de novas e dinâmicas significações contextuais.

Nesse viés, defendemos o sentido de Didática, inscrito em movimentos heterógenos, multidimensional, que abrange condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais (Pimenta; Severo, 2020), indo muito além de dimensões técnicas do como fazer na constituição e operacionalização de políticas curriculares.

Este texto tem como objetivo abordar como a racionalidade neoliberal, ao operar nas políticas curriculares para o Ensino Médio, também se articula a uma perspectiva instrumental de Didática. Assim, partimos de uma perspectiva de políticas curriculares enquanto discursos, disputas, que tentam estabilizar agendas, ações e diretrizes em um contexto de pluralidade de significações (Araújo, 2019), com características de não fixação de sentidos e/ou essencialismo, posto que emergem de contextos diferentes e têm demandas diferentes passíveis de infinitas possibilidades de significações.

Enquanto movimento teórico-metodológico, operamos com a Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) a partir da ideia de que não existem verdades absolutas, mas verdades contextuais, sendo, portanto, impossível acessar a realidade objetiva em sua plenitude. Nessa direção, mobilizamos também referenciais do pós-marxismo, mais notadamente contribuições de Dardot e Laval (2016) e Brown (2019) para analisarmos como a racionalidade neoliberal vem operando nas políticas curriculares e na didática.

Para análise das políticas curriculares para o Ensino Médio, utilizamo-nos de textos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2017a), o Programa Nacional de Livro Didático- PNLD (Brasil, 2021) e questionários respondidos, em 2022, por professores do Ensino Médio, que vivem e (re)significam a política de currículo. Nossa perspectiva é ainda compreender quais os discursos, e sentidos de Didática, que circulam nessa política, como também o que os sustentam e/ou estão dando sustentação (Lopes; Mendonça, 2015).

Nessa direção, os discursos em torno das políticas curriculares para o Ensino Médio diacronicamente inscrevem-se em constantes conflitos pela formação de jovens. Essas lutas por significações antagonizam-se por linhas que tangem a preparação deles para o mercado de trabalho e/ou formação propedêutica.

Essas tensões são acentuadas ao mesmo tempo em que busca-se estabilizar uma racionalidade de cunho neoliberal nas políticas curriculares, acentuada diante da promulgação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), que desemboca na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017b), instituindo, assim, uma política curricular para o Ensino Médio.

Essa política, por sua vez, opera curricularmente através da “ideologia do pensamento único” (Candau, 2020a, p. 26), do discurso do empreendedorismo para os filhos da classe trabalhadora e para parte dos filhos das classes médias, já que esta não é homogênea (Souza, 2018). Isso acaba conduzindo os jovens para um mercado de trabalho que se apresenta informal e precário, sem, portanto, oferecer as condições existenciais de vida presente ou futura.

Diante disso, a formação de jovens, insere-se numa lógica de desigualdade política (Laclau; Mouffe, 2015), posto que há a negação de forças políticas plurais, operando principalmente nas casas legislativas no Brasil. Em outras palavras, é preciso apontar que essa política curricular é antidemocrática (Brown, 2019), visto que desde sua gênese a maioria dos brasileiros sinalizou reprová-la já na consulta pública realizada em 2016 pelo Senado Federal da República (Senado Federal, 2016). Nesta consulta, 94,17%, do público que respondeu, não concorda com a política instituída para Ensino Médio.

Houve, portanto, várias manifestações contrárias a ela por parte de estudantes, professores, pais e pesquisadores da área da educação nas escolas, nas ruas, nas universidades, etc. Apesar de mudanças de governos e de poder político (só possível com a

organização de partidos numa frente ampla), os movimentos contrários à instituição dessa política para o Ensino Médio ainda não conseguiram repercutir no sentido de sua suspensão. Realçamos que movimentos, pressões da sociedade civil organizada, continuam aumentando sob os argumentos de quanto essa política pode comprometer o futuro dos jovens, contribuindo com maior desigualdade educacional e social.

Diante desse cenário, intencionalidade discursiva da formação de jovens, expressa na Lei 13.415/2017, são atravessadas (estruturadas) pela racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016). Assim, a estratégia utilizada é flexibilizar o currículo na perspectiva de formação de mão de obra barata, aligeirada, enquanto caminho formativo de escolha individual dos estudantes com a pretensa intenção de inovar o Ensino Médio, tornando-o mais atrativo aos jovens, e assim, resolver a problemática da “baixa qualidade” pontuada por avaliações externas padronizadas.

O sentido da política curricular estabelecida pela reforma do Ensino Médio ao qualificar uma Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2017a) enquanto política de currículo configura-se, discursivamente, no movimento de administração do Estado pelo viés do gerencialismo (da racionalidade neoliberal) (Dardot; Laval, 2016). Dessa forma, as políticas curriculares são percebidas por ele como um dos pilares para a construção da racionalidade neoliberal, à medida que busca formar um sujeito empreendedor.

Para isso, foram lançados componentes curriculares como Projeto de Vida e Empreendedorismo nos currículos para o Ensino Médio como estratégias de estabilização dessa política antidemocrática (Brown, 2019). Com isso, tenciona-se criar subjetividades nos jovens, a subjetividade neoliberal a partir da ideia do ser empreendedor, responsabilizando-os pelos seus Projetos de Vida.

Nessa perspectiva, a ideia de Projeto de Vida e Empreendedorismo são delineados pelo desenvolvimento de competências e habilidades para os jovens respaldados numa compreensão de prática sem teoria (perspectiva instrumental de Didática) (Pimenta; Severo, 2020). Essa formação é balizada pela lógica de mercado, visando torná-los competidores, inclusive entre si. Esse fundamento formativo tem efeitos que ultrapassam os muros da escola.

A atual política curricular é a tradução da racionalidade neoliberal que entre tantos sentidos busca “instalar o mercado e a moralidade nos locais em que a sociedade e a democracia outrora se encontravam” (Brown, 2019, p. 132). Isto é, a racionalidade neoliberal

busca instituir um projeto político em que se movimenta na tentativa de redução do poder do trabalho (fim de conquistas trabalhistas, desemprego, contração de trabalho, revogação de direitos sociais), submetendo a política e a vida social à lógica de mercado, de sujeitos governáveis a partir da lógica capitalista (Cukier, 2020).

O neoliberalismo, nesse sentido, é uma tecnologia política na educação, nas políticas curriculares e na Didática, que se move buscando a padronização, tentativa de homogeneização de processos de ensino, descontextualizados das dimensões políticas, sociais, econômica (Pimenta; Severo, 2020) dos estudantes e dos professores, estando, portanto, avessos às verdades contextuais e realidades subjetivas deles. Segundo Brown (2019), Mouffe (2019) e Souza (2018), ele, em si, é o ataque à democracia através das desmobilizações sociais (como restrição de corrupção à política), como também é uma tentativa de negação da subjetividade política na própria constituição de políticas curriculares desenhadas por professores e estudantes.

Sendo assim, essa racionalidade ecoa na educação através de reformulações curriculares por meio de componentes curriculares como Projeto de Vida e Empreendedorismo, ignorando as decisões políticas contextuais, advindas de professores, estudantes e pesquisadores, etc., como se a política e prática curricular não se dessem por decisões políticas e que qualquer configuração política-prática não acontecesse por articulações, julgando até existir neutralidade política.

O que se percebe é que os discursos para reformulações curriculares para o Ensino Médio são de que ele não é atrativo para os jovens. Assim, seria necessária reformulação curricular em que os jovens pudessem escolher seus percursos formativos.

A partir dessa lógica, a política curricular foi estruturada tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política normativa. Nessa direção, os currículos do Ensino Médio foram organizados em duas partes: Formação Geral Básica e por Itinerários Formativos.

Os Itinerários Formativos configurariam como movimento de flexibilização curricular, visto que é nesse espaço onde os jovens poderiam optar por quais percursos formativos poderiam escolher e seguir, visto que os itinerários se localizam no espaço de diversificação curricular.

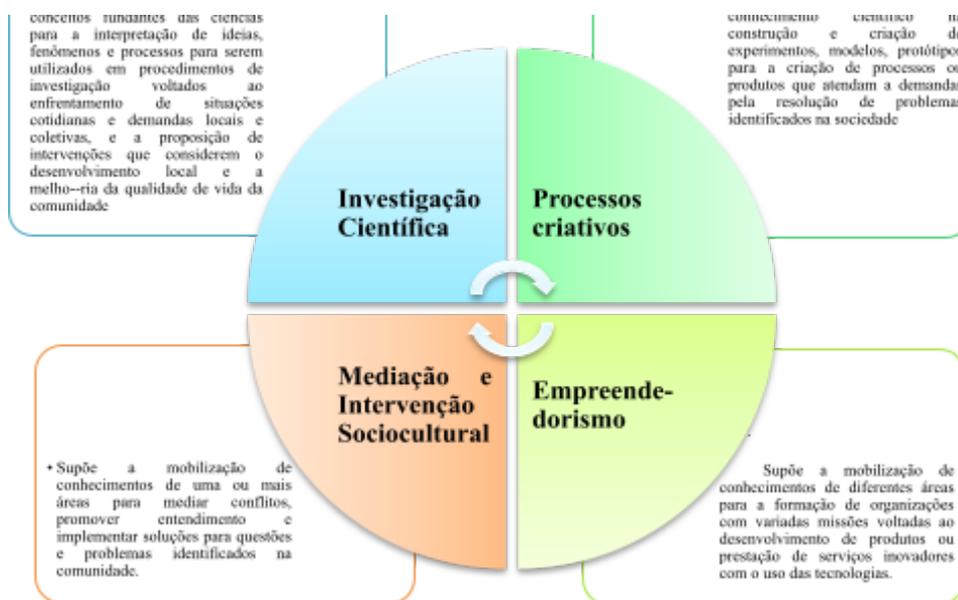
Contudo, flexibilizar o currículo em uma perspectiva de racionalidade neoliberal é uma tentativa de negação da emergência de perspectiva intercultural na educação (Candau,

2020a). Nesse sentido, procura-se balizar a formação de jovens por um viés mercadológico, tendo ainda como estratégia discursiva alinhamento curricular (BNCC), produção de material didático e ensino (metodologia) padronizados como movimentos para promoção de ensino eficiente e eficaz (Candau, 2020b).

À vista disso, os Itinerários Formativos foram estruturados a partir da ideia de áreas de conhecimento, como espaço para os jovens aprofundarem suas aprendizagens a partir de suas demandas e necessidades da sociedade atual.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nesse sentido, estabelecem e conceituam os seguintes eixos para elaboração de Itinerários Formativos (Brasil, 2018):

Diagrama 1 – Eixos estruturantes de Itinerários Formativos.



Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (2018)

Pelo desenho dos Itinerários Formativos, estruturado a partir de Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, observamos que se trata de um movimento que busca direcionar a prática dos professores, dando à Didática um lugar de estratégias operacionais (Candau, 2020b).

O eixo do Empreendedorismo nessa política não se trata de uma disciplina isolada na matriz curricular do Ensino Médio. Esse eixo atravessa os Itinerários Formativos transversalmente. Discursivamente, a intencionalidade desse sustentáculo nessa política

curricular é responsabilizar os jovens por suas trajetórias escolares, ao mesmo tempo que busca formar um sujeito empreendedor na lógica da racionalidade neoliberal.

A instituição de Itinerários Formativos não é uma inovação na política de currículo. Segundo Dermeval Saviani (2016), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, já definia que o currículo do Ensino Médio deveria ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada escola por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Nessa direção, Lopes (2019) também ressalta que a política curricular para o Ensino Médio, com a intencionalidade discursiva de flexibilizar o currículo, através da noção de Itinerários Formativos, não é nova na história do currículo brasileiro. Essa estratégia já foi utilizada durante a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2010 e 2012.

O discurso, portanto, dessa política curricular, no contexto de hegemonia neoliberal, é de propor a individualização de percursos formativos de jovens, colocando-os no centro do processo educativo e responsabilizando-os por suas trajetórias de vida. Esse movimento acontece numa tentativa de prática de ensino (Didática) deslocada de dimensão técnica e política, de instrumentalização de sentido de educação e de Didática (Veiga, 2012).

Sentidos discursivos instituídos na Política Curricular para o Ensino Médio: a BNCC em foco

A política curricular, instituída pela Reforma de 2017, tenciona centrar a formação de jovens através desses dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. Ao mesmo tempo, ela tenta desconsiderar outras disciplinas igualmente importantes para a formação de jovens, como Química, Física, Biologia, História, Arte, Filosofia, Sociologia e Geografia, por parecer que estas transgridem a ideia imediata de “produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle” (Candau, 2020a) posta pelo neoliberalismo.

Para isso, abrevia-se o tempo (carga-horária) delas na jornada escolar do estudante, caracterizando-se como um movimento de negação ou hierarquização do conhecimento científico, de tentativa de destruição de potencialidades de estudos do mundo natural, físico e social para os jovens. Afinal, essas disciplinas estão sendo substituídas por outros conhecimentos que escapam ao status de cientificidade (Almeida; Bezerra; Lins, 2023),

fundamentais ao currículo escolar. Entre os conhecimentos que fogem à cientificidade apontamos Projeto de Vida e Empreendedorismo.

Assim, os filhos da classe trabalhadora e parte da classe média (Souza, 2018), epicentro dessa política, ocupam posição desigual frente à possibilidade de avançar nos estudos, a exemplo: o ingresso em cursos superiores, que têm como processo seletivo um exame organizado por diferentes áreas de conhecimento. Esse teste exige conhecimentos que não só vão muito além de Língua Portuguesa e Matemática, como também requer dos jovens mobilização de conhecimento que se articulem em possibilidades de pensar as realidades e as existências em sua diversidade, multiplicidade e multidimensionalidade, expondo os estudantes a vivências que criem experiências. Nesse sentido, desloca também o professorado a pensar e agir didaticamente, criando distanciamentos da didática instrumental, do agir técnico e procedimental; padrão que, no atual contexto, se apresenta como movimento que se articula a outros, na busca por hegemonia da subjetividade neoliberal.

Nessa linha, é importante também perceber que a política curricular instituída pela BNCC nega uma formação ampla para os jovens, pois os limitam a uma formação com apenas 5 (cinco) Itinerários Formativos a partir da ideia de áreas de conhecimento como linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

Observamos que na atual política curricular para o Ensino Médio, ao contrário do que é dito, apresenta falsa flexibilização curricular, pois a escolha de Itinerários Formativos está alinhada à BNCC, reforçam, assim, a instrumentalização da didática. Assim, supõe-se que abriu “espaços para experiências contextuais e para uma visão mais ampliada dos espaços educativos” (Lopes, 2019, p. 67). Nesse sentido, partimos da ideia de que o currículo é o espaço-tempo de significações. Ele é aberto, (re)configurado a partir da diversidade de contexto e de demandas, que extrapola toda e qualquer tentativa de homogeneização que o queira suspender e/ou capturá-lo por instrumento como uma base nacional.

Portanto, os Itinerários Formativos supostamente seriam espaços destinados para experiências contextuais. No entanto, a Lei da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017b), em seu artigo 4º (quarto), atrela Itinerários Formativos às determinações da BNCC. Com isso, não autoriza as escolas a construírem suas propostas curriculares a partir do que pesquisadores, movimentos sociais, sindicais, estudantes, professores, entre outros, em suas práticas curriculares/discursivas, consideram e/ou venham a considerar o que pensam ser

importante para a formação escolar e humana dos alunos, sem a prévia aprovação do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo MEC e incluso na BNCC.

Sob a racionalidade neoliberal, eles estão configurados na política por meio dos seguintes componentes curriculares: **Projeto de Vida, Eletivas e aprofundamentos de conhecimento**. Todos esses componentes curriculares da nova arquitetura do “novo” Ensino Médio estão inscritos na tentativa de frear práticas curriculares produzidas, ressignificadas nas escolas, como também tentativa de “controlar o projeto de futuro dos jovens estudantes” (Lopes, 2019, p. 59).

Vale salientar que o discurso de que o protagonismo juvenil será exercido pelos jovens é uma tentativa de controle de suas identidades, visto que eles não poderão interferir completamente na construção e/ou escolha dos Itinerários Formativos, pois estes são organizados pelos sistemas de ensino, através de um currículo prescrito, submetidos às escolas estaduais e/ou distrital.

A nova arquitetura do “novo” Ensino Médio, ou chamada de flexibilização curricular, é uma forma de tentar desempoderar as escolas (Lopes, 2019), os professores e os estudantes, pois, o poder de decisão enquanto política curricular pública continua nas mãos de sujeitos alheios à educação, notadamente os empresários e grandes fundações como a Fundação Lemann, entre outras, que constroem política curricular verticalizada.

Importa salientar que, para existir flexibilização curricular, o primeiro pressuposto é o espaço dado à heterogeneidade advindas de estudantes e de diferentes grupos sociais a partir de intenso diálogo com seus condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais (Pimenta; Severo, 2020), contemplados pelas políticas curriculares, que passam também pelos órgãos normativos. Ou seja, é o espaço dado às práticas discursivas, que perpassam pelos sentidos de desigualdade social e racial, intolerância religiosa, violência de gênero, multiplicidade de visões políticas (Campini; Morgado, 2018), entre outras questões que poderão ser vivenciadas nos âmbitos dos currículos escolares.

Sobre essa perspectiva, a realização de flexibilização curricular na política de currículo no Brasil para o Ensino Médio tornou-se problemático face ao crescimento do neoconservadorismo¹ que ataca o interculturalismo. A diversidade cultural que nos singulariza entra em confronto com a visão de mundo única dos neoconservadores. Estes compreendem

¹ Grupo da chamada nova direita que luta pelas “tradições culturais”, defendendo que os valores do passado são melhores que os atuais (SILVA; LIMA; SILVA, 2019).

que não é possível conviver com as diferenças e a diversidade, pois são ameaças aos “valores tradicionais”.

Assim, os neoconservadores unem-se aos neoliberais a ponto de estabelecerem políticas curriculares obrigatórias antidemocráticas na perspectiva de desconsiderar, e de apagar as demandas e diversidade contextual do país (Silva; Lima; Silva, 2019). Em outras palavras, os neoconservadores enfatizam,

Determinadas *habilidades, competências, procedimentos e a formação de atitudes* veicula uma perspectiva que visa adaptar os alunos aos interesses da agenda econômica [sic] internacional ou, mais propriamente, ao empreendedorismo, abre-se ao mercado e fortalece os interesses de grandes corporações de material didáticos (Campani; Morgado, 2018, p. 77, grifo nosso).

Essa política curricular, a partir da instituição da BNCC, tem expressado lutas políticas pela chamada flexibilização curricular (Lopes, 2019). Entretanto, os sentidos de flexibilização curricular nas políticas curriculares para o atual Ensino Médio são de percursos formativos individualizados, associando flexibilização curricular à inovação como forma de acabar com a chamada fragmentação do conhecimento, do currículo por disciplinas. Assim, propõem a organização do currículo por área de conhecimento e, não mais por disciplina.

Com essa pavimentação, a BNCC tem papel importante nessa política, pois, enquanto política de currículo, encontra-se no movimento de (des)legitimar, (des)validar os currículos escolares. Isto é, tem a pretensa intenção (apesar de ser impossível) de legitimar e validar um currículo universal, homogêneo quando nega, deslegitima e desvalida as políticas curriculares contextuais/plurais, tensionando, inclusive, a política de formação de professores no país.

Desse modo, compreendemos que “todas as propostas curriculares, dentre elas a BNCC, são textos políticos, tentativas de representação de uma dada política, produzidos por práticas discursivas nas quais nós também nos inserimos” (Lopes, 2019). Isso implica dizer que o alinhamento normativo, subordinado à Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017b) e à BNCC (Brasil, 2017a) tem intencionalidades discursivas de cooptar a formação de jovens, inscrevendo-a numa perspectiva mercadológica que aprofunda as desigualdades educacionais e sociais, já que essa reforma não atinge a todos da mesma maneira.

Os discursos de competências na política curricular de racionalidade neoliberal

Essa política curricular emerge com esses velhos discursos e com o mesmo propósito, que é a intenção de alinhar currículo à perspectiva de formação de jovens, sob a racionalidade

neoliberal a partir de movimentos da Didática, para se alcançar “produtos” previstos no processo ensino-aprendizagem (Candau, 2020a).

Desta feita, essa política traduz-se numa perspectiva, ainda, de que competências e habilidades são o meio para o desenvolvimento de aprendizagem, “ submetendo a educação ao registro instrumental de um saber-fazer, voltado a uma vaga noção de cidadania e de trabalho” (Lopes, 2019, p. 69).

Nesse sentido, ela se apresenta para os professores como “um mergulho pelas conexões entre o universo escolar e o mercado de trabalho” (Questionário, Professor, 28/03/2022), pois “a gente tem um eixo novo que atenderia ao novo Ensino Médio, por exemplo, que seria essa referência técnica, do mercado de trabalho mesmo” (Entrevista, Professor, 28/04/2022).

Com o extrato de entrevista acima, permite-nos reiterar que nessa política de currículo não existe flexibilização curricular, pois ela figura nas escolas como referência técnica, obrigatória para a formação de jovens, na perspectiva do seguimento do empreendedorismo, do mercado de trabalho informal e precário.

Essa política de currículo, no entanto, não auxilia os jovens e/ou os professores a criarem suas propostas curriculares de acordo com suas marcas pessoais, profissionais, quando se impõe de forma obrigatória para atender ao mercado de trabalho incerto, vago (Lopes, 2019), destituído de formação profissional, por meio de desenvolvimento de competências.

O discurso de competências nas políticas de currículo no Brasil não é um fenômeno novo e/ou específico dessa política, representada pela BNCC. Esse discurso nos remete, mais uma vez, às políticas curriculares tecidas na década de 1990, na perspectiva de atendimento de conjuntura social e econômica às demandas do mundo do trabalho capitaneado pelo capital internacional (Bittencourt, 2019).

As exigências do mundo do trabalho de corte neoliberal são transferidas para a escola, para a educação e para os currículos (Bittencourt, 2019; Candau, 2020b). Dessa forma, o sentido de aprendizagem, de política de educação e de currículo oficial passam pela aquisição e desenvolvimento de competências. Assim,

Essa tendência em direcionar a formação do indivíduo no ensino médio para a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de competências, entendidas como importantes no mercado de trabalho em que se opera que o aluno vá se inserir, é marca da perspectiva instrumental (Lopes, 2008, p. 102).

Nesse contexto, o sentido de competência não é homogêneo. Ele se caracteriza como submissão de conhecimento à regra (Lopes; Macedo, 2011), que significa ainda conhecimento instrumental, transversal no currículo e na Didática.

Na disputa pela formação de jovens, assentada sob essa racionalidade, o que se pretende é formar um jovem polivalente.

Ainda em consonância com Bittencourt (2019), percebemos que para as atuais configurações do Estado e da sociedade brasileira, o jovem do Ensino Médio, o sujeito dessa sociedade pós-moderna, deverá estar em contínua formação, aplicando os conhecimentos adquiridos (as habilidades, atitudes, valores, entre outros) em seu desempenho profissional de forma pragmática.

São com esses sentidos que estão consubstanciados a política de currículo para o Ensino Médio, ratificada pela Lei 13.415/2017, ao definir aprendizagens essenciais, centradas no desenvolvimento de competência, relacionada a habilidades, através de áreas de conhecimento. Nesse sentido,

As implicações da adoção da noção de competências continuaram a repercutir no Brasil, sob influência cada vez mais marcante dos organismos internacionais de acompanhamento, controle e regulação da educação em nível mundial, como é o caso da ONU, da UNESCO desde o início dos anos 1990, e, mais recentemente, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Bittencourt, 2019. p. 1772).

O discurso nas políticas curriculares é de que é preciso garantir o direito à educação, à permanência do estudante na escola e suas aprendizagens essenciais, conforme preceituam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 93.94/96). Essas aprendizagens essenciais, que são definidas pela BNCC, devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais. Sendo assim, a política curricular, posta sob a lógica neoliberal, é uma tentativa de homogeneizar e controlar sentidos de currículo (Macedo, 2017) e de práticas didáticas, reduzindo-as a técnicas, métodos para o professor; abreviando sentidos de ensinar e aprender.

Estratégias discursivas em busca de fixação/sedimentação de política curricular

Nesse contexto de disputas pela formação de jovens, as políticas curriculares para o atual Ensino Médio buscam se estabilizarem por meio, também, do Programa Nacional do Livro e de Material Didático (PNLD), como estratégia operacional de promoção de desenvolvimento de sistemas de ensino-aprendizagem (Candau, 2020b).

Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apresentou o Edital nº 03/2019 de convocação para obras didáticas na perspectiva de sedimentar e instrumentalizar a política curricular em curso.

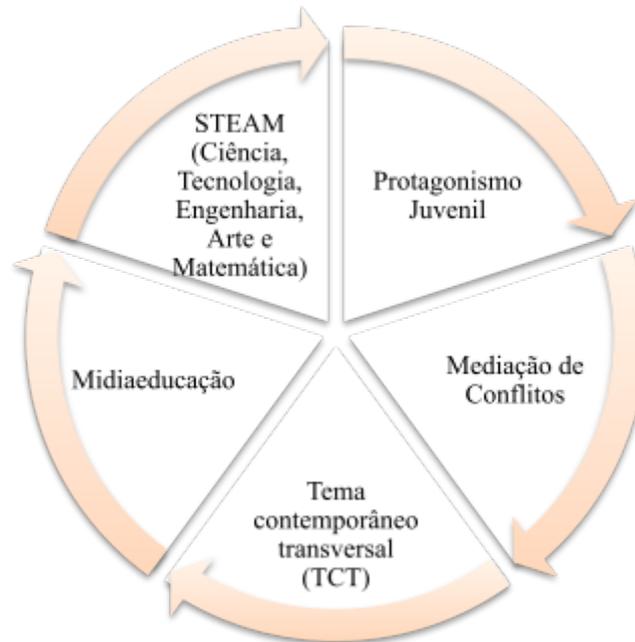
Assim, instituiu o novo Programa Nacional do Livro e de Material Didático (Brasil, 2021). Com isso, o MEC vem tentando fixar uma política de currículo por meio também de organização (instrumentalização) de obras didáticas, intituladas de objeto 1 (projetos integradores e projeto de vida), objeto 2 (livros didáticos específicos por áreas de conhecimentos: Língua Portuguesa, Matemática, História, Química, entre outros), objeto 3 (obras de formação continuada para os professores), objeto 4 (recursos educacionais digitais) e objeto 5 (obras literárias).

Os projetos Integradores e Projetos de Vida são obras didáticas que já estão presentes nas escolas para tentar direcionar (operacionalizar) as práticas curriculares dos professores e dos estudantes, elaborados conforme as diretrizes da nova reforma do Ensino Médio na perspectiva de ampliação de carga-horária e flexibilização curricular (Brasil, 2021). Isto é, os sentidos dessas obras tangem como mecanismo, tentativa de materialização da BNCC enquanto proposta curricular oficial centralizadora, pois elas buscam desenvolver as competências essenciais estabelecidas direcionando as práticas didáticas.

Nessa linha, o PNLD-2021 apresentou esses projetos didáticos como sendo promovedores de trajetória escolar para os jovens no que pese ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para se lidar com os desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2021).

No quadro dessas ideias, os Projetos Integradores são constituídos pelos seguintes temas integradores:

Figura 1 - Temas integradores nos projetos integrados



Fonte: Os Autores (2021)

As obras didáticas Projetos Integradores são constituídas por 6 (seis) projetos integradores, em que se estruturam a partir de 3 (três) competências gerais da BNCC, sendo a competência 7 (sete), a argumentação, obrigatória em todos os seus temas.

O **STEAM**², objetiva integrar os conhecimentos das áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática, a partir do desenvolvimento de atividades pelos jovens que passam pela ideia do levantamento de hipótese, construção de protótipo e entendimento de funcionamento de sistema, realização e divulgação de informações relevantes; com o **Protagonismo Juvenil**, busca-se desenvolver nos jovens a participação deles nas diversas esferas da sociedade; e com a **Mídiaeducação**, o intento é a promoção do letramento midiático; já a **Mediação de Conflitos** é percebida como maneira pessoal, e coletivamente, para se conviver com as diferenças e, assim, promover a cultura de paz (Souza; Aragão; Riqueza, 2020).

Além desses temas, os projetos didáticos podem ser construídos a partir de outros novos eixos integradores e/ou retomá-los, desde que enfoquem 3 (três) competências gerais da BNCC. Contudo, no guia do PNLD-2021 há uma ressalva para que esses livros didáticos abordem pelo menos um tema contemporâneo transversal (TCT) (Brasil, 2021).

² Sigla, em inglês-*Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*- que quer dizer Ciências, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática.

Esse guia do PNLD-2021 postula, ainda, que os Projetos Integradores devam ser organizados a partir de uma perspectiva interdisciplinar, em que pese responder aos desafios de motivar os jovens do Ensino Médio a resolverem questões desafiadoras que exigem criatividade na sociedade contemporânea (Brasil, 2021). No entanto, não define os sentidos de perspectiva interdisciplinar.

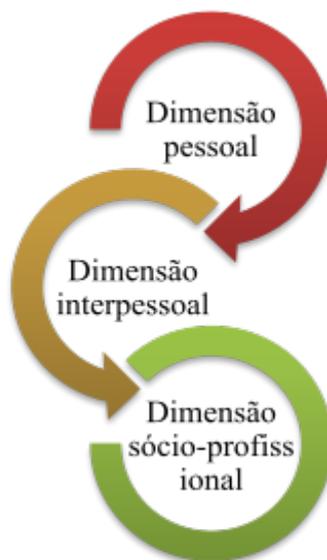
Os Projetos Integradores, nessa perspectiva, são organizados em 4 (quatro) volumes únicos, sendo cada obra delineada dentro de 1 (uma) área de conhecimento postulada pela nova política curricular. Assim, são organizados com atividades didáticas (com roteiro para elaboração de projeto de investigação), tendo como finalidade a criação, por parte dos estudantes, de um produto final (apresentação oral-escrita, produtos midiáticos, jogos e aplicativos, entre outros) que deverá ser apresentado à comunidade escolar e extraescolar.

Ainda na perspectiva de sedimentar a política curricular e “conduzir” a prática didática do professor, temos o **Projeto de Vida**, instituído nas escolas como disciplina, com carga-horária estabelecida, e com material didático induzido por essa política a partir do desenvolvimento da competência 6 (seis) da BNCC, a qual trata da construção de projetos de vida, possibilitados pela valorização, apropriação de saberes e vivências culturais onde os jovens estão inseridos.

Neste cenário, o sentido de Projeto de Vida, enquanto componente curricular, é mais um movimento de tentativa de pavimentação de subjetividade neoliberal, por meio do direcionamento e/ou preparação (formação) dos jovens para o mundo do trabalho através da ideia do ser empreendedor.

Essas obras didáticas, compostas em volume único para todo o Ensino Médio, foram estruturadas a partir de três eixos:

Figura 2 - Eixos da obra didática Projeto de Vida



Fonte: Os Autores (2022)

A dimensão pessoal consiste no autoconhecimento dos jovens, no encontro consigo mesmo, buscando levá-los a refletir sobre suas capacidades de fazer escolhas pelos sonhos, uma vez que a construção de seu projeto de vida é uma construção pessoal e indelegável. O aspecto interpessoal representa para os jovens os estudos das relações entre o eu e o mundo nos movimentos dentro e fora do espaço escolar. Por fim, a dimensão socioprofissional pode ser interpretada como a fase da construção do projeto de vida no âmbito da vida adulta em sua relação com o mundo do trabalho (Meller; Campos, 2020; Danza; Silva, 2020).

Apesar de terem sentidos genéricos quanto ao planejamento, finalidade de cada tema e/o eixo tanto dos projetos integradores quanto dos projetos de vida, esses livros didáticos influenciam de certa maneira as práticas curriculares dos professores, já que se tratam de materiais didáticos que tentam direcionar a prática docente, sedimentar a política curricular verticalizada, pois são eles instrumentos da racionalidade neoliberal operando na política curricular, promovidos pela Lei 13.415/2017.

Diante dessa conjuntura, temos então o desafio, nesse jogo político, de fabricar currículos contextuais e locais (Melo; Leite; Almeida, 2018), não como um conhecimento objetivo, finalizado, mas fabricados contingencialmente, com disputas, negociações entre diferentes grupos político-sociais, visto que a realidade é discursiva (Melo, 2019), pois a educação é fenômeno plurissignificativo. Assim, emerge um foco na Didática inscrita nos movimentos de reflexões de ensino-aprendizagem em uma dimensão plural e multidimensional (Candau, 2020b).

A educação, assim, é um hiperônimo que dentro dela existe a escola como ambiente de estudo. Esta é um evento aberto, profundo, e por que não dizer que é um espaço em que há formas de aprender e que, portanto, não se sabe exatamente onde se vai chegar, ou o que se pode ou se vai aprender (Masschelein; Simons, 2014). Dentro dessa lógica, um currículo flexível será aberto sobre várias dimensões e direção.

Considerações finais

A nova síntese da racionalidade neoliberal (combinação e refinamento de elementos do conservadorismo e do neoliberalismo) tem produzido políticas curriculares antidemocráticas, instrumentais a partir da ideia do desenvolvimento de competências e habilidades, numa perspectiva em que desenvolvê-las é produzir sentidos, com base na submissão de conhecimento à regra e à eficiência, numa linha reta entre currículo homogêneo e avaliação padronizada.

Ela é aqui caracterizada como antidemocrática pelo fato de negar, apesar de impossível, outras possibilidades de currículo. Com isso, corre-se o risco de aprofundar as desigualdades educacionais e sociais e negar a diversidade cultural que poderia ser vista como potência para ações didáticas.

Assim, esse movimento não apenas tenta desconsiderar as pluralidades discursivas, as demandas e heterogeneidades contextuais (Laclau; Mouffe, 2015), mas se inscreve no movimento de disputas pela formação de jovens com a intencionalidade responsabilizá-los por suas trajetórias de vida diante de um contexto que os limitam a escolhas de processos formativos, pois as escolas, os professores e os estudantes não estão autorizados a criarem percursos formativos que tangenciem e/ou afastem-se totalmente da política curricular normativa. Sendo assim, tenta frear outras significações do que venha ser currículo na escola, havendo uma falsa ideia de flexibilização curricular.

Nesse contexto, a indução vertical de política curricular antidemocrática, condensada por uma base nacional comum (Brasil, 2017a), é uma síntese do que acarretou a racionalidade neoliberal operando nas políticas curriculares e nas matérias didáticas. Para além de Língua Portuguesa e Matemática, como elementos para o desenvolvimento de competências instrumentais, na atual política curricular para o Ensino Médio, regulamentado pela lei 13.415/2017 (Brasil, 2017b), existem os componentes curriculares Projeto de Vida e

Empreendedorismo, que buscam estabilizar essa política por meio de processo formativo de jovem sob a lógica de mercado, de competição entre as pessoas nas relações sociais.

Essa política curricular emerge com esses velhos discursos: atendimento a organismos multilaterais, currículo centrado em competências e habilidades sob perspectiva instrumental de Didática que remonta a suposta neutralidade científica do golpe militar de 1964 e o pensamento técnico-científico da década de 1990 (Veiga, 2012). Assim, “na política de currículo para o Ensino Médio, as transformações científicas, comportamentais e sociais contemporâneas são projetadas como forma de respaldar uma visão de mundo suposta como dada, como algo com o qual temos de lidar de forma transparente e direta” (Costa; Lopes, 2018, p. 307).

Essa política busca garantir a aprendizagem dos estudantes, naturalizando conteúdos disciplinares, sem, contudo, problematizá-los para constituição de currículos e de política curricular, numa perspectiva ainda de que competências e habilidades são o meio para o desenvolvimento de aprendizagem. Para se estabilizar temporariamente, nessa política existe o discurso que esse é o movimento a ser para se efetivar uma educação de qualidade. Porto, discursivamente, essas são as estratégias e sentidos da racionalidade neoliberal operando nas políticas curriculares para o Ensino Médio.

Referências

- ALMEIDA, L.A.; BEZERRA, A.; LINS, C. P. Políticas curriculares no novo Ensino Médio de Pernambuco. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, p. e14352, 15 abr. 2023.
- ARAÚJO, K. C. L. C. Potencialidades da teoria do discurso para análise da política curricular de formação de professores (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1144-1169, jul. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000301144&lng=p&t&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2023.
- BITTENCOURT, J. Educação integral no contexto da BNCC. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 4, p.1759-1780, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>. Acesso em: 06 nov. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos PNLD Projetos Integradores e Projeto de Vida 2021*. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-projetos>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21/12/2017b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. *Medida Provisória (MP) N. 746, de 22 de setembro de 2016*. Diário Oficial da União. Ano CLIII No - 184-A. Brasília: DF, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. *Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rce-b003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2021.

BROWN, W. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. Traduzido por Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. – São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CAMPANI, A.; MORGADO, J. C. Realidades Curriculares no Brasil e em Portugal. In: SOUSA, J.; PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; RODRIGUES, N. (org.). *Flexibilizar e Inovar o Currículo para mudar e melhorar a Escola*. Universidade do Minho, Portugal, 2018.

CANDAU, V. M. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020b.

CANDAU, V. M. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020a.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301–320, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/W4MMBN4nfbVN7gn9xM5GcfQ/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CUKIER, A. O neoliberalismo como “desdemocratização” do trabalho / Neoliberalism as the “de-democratization” of labour. *Revista Direito e Práxis*, [s.l.], v. 11, n. 4, p. 2502-2516, dez. 2020. ISSN 2179-8966. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/54904>. Acesso em: 25 jan. 2022.

DANZA, H. C.; SILVA, M. A. M. *Projeto de vida: Construindo o futuro*. São Paulo: Ática, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Tradução de Joanildo A. Burity, Joasias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, [s.l.], v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (org.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, A. R. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 abr. 2021.

MASSCHELEIN, J.; SIMNOS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MELLER, A.; CAMPOS, E. *Caminhar e construir: Projeto de vida*. São Paulo: Saraiva, 2020.

MELO, M. J. C. *Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental*. (238 f.) Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35261>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MELO, M. J. C.; LEITE, C.; ALMEIDA, L. A. A. Sentidos de Inclusão Social e Educativa na Política Curricular de Portugal. In: FERNANDES, P.; COSTA, F.; MOURAZ, A. (org.). *A diversidade como oportunidade: Contributos teóricos e práticos*. Porto: CIEE/FPCEUP, 2018, v. 1, p. 25-38.

MOUFFE, C. *Por um populismo de esquerda*. Tradutor Daniel de Mendonça. São Paulo, SP; Autonomia Literária, 2019.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. A Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil- Guinada ao neotecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (Org.). *Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos: Diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-Revista De educação*, [s.l.], n. 4, ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SENADO FEDERAL. *Consulta pública*: Medida Provisória nº 746 de 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>. Acesso em: 06 mar. 2021.

SILVA, S. G.; LIMA, I. G.; SILVA, M. E. Redes de influência em políticas educacionais: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. *Teoria e Prática da Educação*, v. 22, n. 3, p. 137-154, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46255/751375149020> > Acesso em: 12 jul. 2021.

SOUZA, A. M.; ARAGÃO, P. H.; RIQUEZA, E. *Jovens protagonista: projetos integradores: ciências da natureza e suas tecnologias - Ensino Médio*. [Manual do professor]. São Paulo: Edições SM, 2020.

SOUZA, J. *A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. (coord.). *Repensando a didática*. 29 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.