



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

ISSN: 1984-686X

revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Macedo, Elizabeth Fernandes de; Silva, Marlon Silveira da
A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares
para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida
Revista Educação Especial, vol. 35, 2022, Enero-Diciembre, pp. 1-23
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71377>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313169978056>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida

The neoliberal-conservative promise in curriculum policies for high school:
Happiness as a purpose of life

La promesa neoliberal-conservadora en las políticas curriculares del
bachillerato: la felicidad como propósito de vida

Elizabeth Fernandes de Macedo

Professora doutora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
E-mail: bethmacedo@pobox.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4886-8709>

Marlon Silveira da Silva

Doutor pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
E-mail: marlon_ltb@hotmai.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5718-5438>

Recebido em 16 de agosto de 2022

Aprovado em 19 de outubro de 2022

Publicado em 08 de dezembro de 2022

RESUMO

A articulação entre currículo e projeto de identidade – alteridade como o mesmo – não é incomum na educação, ao mesmo tempo criando sujeitos "diferentes" e os invisibilizando. Neste texto, lidamos com uma de suas ocorrências na recente política curricular para o ensino médio e sua proposta de projetar a vida para a felicidade, entendida pela métrica do empreendedorismo e do capacitismo. Usamos a leitura de neoliberalismo como racionalidade de Wendy Brown, assumindo que o caráter mais insidioso dessa racionalidade é o seu compromisso com a eliminação da política, do dissenso e da própria democracia [porvir], produzindo normalização às custas do silenciamento e da marginalização da diferença. A crítica da política de ensino médio teve por foco o componente curricular *Projeto de Vida* e se concentrou em documentos produzidos pelo MEC, assim como por organizações privadas a ele ligadas. Nosso compromisso teórico ao produzir a crítica da referida política é participar da luta política por (re)significá-la e por ampliar as condições de vivibilidade para a maioria das pessoas.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Médio; Empreendedorismo; Diferença.

ABSTRACT

The articulation between curriculum and identity project – otherness as the same – is not uncommon in education, at the same time creating "different" subjects and making them invisible. In this text, we deal with one of its occurrences in the recent curriculum policy for high school and its proposal to make happiness a purpose of life, understood by the metric of entrepreneurship and ableism. We use Wendy Brown's reading of neoliberalism as rationality, assuming that the most insidious character of this rationality is its commitment to

the elimination of politics, dissent, and democracy [to come] itself, producing normalization at the expense of silencing and marginalizing difference. The criticism of the high education policy focused on the curricular component *Purpose of Life* and analyzed documents produced by the MEC, as well as by private organizations linked to it. Our theoretical commitment in producing a critique of the policy is to participate in the political struggle for (re)signifying it and for expanding the conditions of liveability for most people.

Keywords: Curriculum; High School; Entrepreneurship; Difference.

RESUMEN

La articulación entre currículo y proyecto identitario – la alteridad como lo mismo – no es infrecuente en la educación, que crea sujetos “diferentes” y, al mismo tiempo, los invisibiliza. En este texto abordamos uno de sus sucesos en la reciente política curricular para la enseñanza média y su propuesta de diseñar la vida para la felicidad, entendida por la métrica del emprendimiento y del capacitismo. Utilizamos la lectura del neoliberalismo como racionalidad de Wendy Brown, asumiendo que el carácter más insidioso de esta racionalidad es su compromiso con la eliminación de la política, el disenso y la democracia misma [por venir], produciendo normalización a expensas de silenciar y marginar la diferencia. La crítica a la política de educación secundaria se centraron en el componente curricular *Projeto de Vida* y en los documentos elaborados por el MEC, así como por organismos privados vinculados a él. Nuestro compromiso teórico al producir una crítica a la citada política es participar en la lucha política por (re)significarla y por ampliar las condiciones de vida de la mayoría de las personas.

Palabras clave: Currículo; Bachillerato; Emprendimiento; Diferencia.

Introdução

Nosso ponto de partida, neste texto, é a reforma do Ensino Médio, instituída inicialmente pela Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a LDB 9394/96. O Novo Ensino Médio (NEM) foi apresentado como um dos marcos da política educacional do governo Michel Temer após o golpe jurídico-parlamentar que afastou a então presidente Dilma Rousseff, tendo sido, portanto, gestado em um momento de inflexão recente da política brasileira. Proposta como solução para demandas por maior identidade para o Ensino Médio, tal reforma atravessou a elaboração da Base Nacional Curricular Comum, coordenada pelo mesmo MEC, e atropelou discussões em desenvolvimento sobre políticas públicas voltadas a este nível de ensino.

Na medida em que os processos de elaboração do NEM e da BNCC foram concomitantes, os documentos promulgados apresentam muitas interseções, sendo por vezes difícil estabelecer os limites de cada um. A BNCC passou a incorporar “inovações”

propostas pelo NEM, dentre elas as noções de itinerários formativos e eixos estruturantes, ainda que ela, por definição, refira-se ao núcleo comum do ensino médio. Um segundo núcleo a ser escolhido pelos estudantes seria constituído por um ou mais dos cinco itinerários formativos ofertados pelas escolas. Desse conjunto, quatro são simétricos às áreas da BNCC, e um quinto é ligado à formação técnica e profissional. Por fim, a Portaria do MEC nº 1.432, que estabeleceu os referenciais para os itinerários formativos, definiu que eles deveriam ser organizados em torno de quatro eixos estruturantes – investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo – o que foi também incorporado à BNCC.

O que nos interessa neste pequeno histórico dos imbricamentos entre a BNCC e o NEM é o componente curricular “*Projeto de Vida*”, já mencionado em uma das competências gerais da BNCC para a Educação Básica. Apresentado em articulação com termos como mundo do trabalho e exercício da cidadania, esse componente não teve grandes desdobramentos no documento do ensino fundamental. Ao ganhar proeminência na definição dos itinerários formativos do Ensino Médio, ele foi incorporado mais fortemente à Base deste nível, associado à demanda por educação integral, uma das “inovações” valorizadas pelo NEM: “a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018).

A proeminência do componente “*Projeto de Vida*” nos itinerários formativos se dá na própria definição dos objetivos desses itinerários. Talvez por isso, na atual fase de “implementação” da reforma pelas redes estaduais tem-se observado que o componente apresenta carga horária, em muitos casos, superior à de campos disciplinares tradicionais. Para completar o quadro legal, a criação dos eixos estruturantes, já no governo Jair Bolsonaro, ajudou a significar o “*Projeto de Vida*” como empreendedorismo de si, o que se faz em detrimento das múltiplas formas possíveis de ser e viver. O vínculo atávico entre o eixo empreendedorismo e o componente curricular é evidenciado nos objetivos do referido eixo – “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida”, assim como nas diversas habilidades a ele relacionadas na Portaria nº 1.432.

A díade “*Projeto de Vida*”- Empreendedorismo, como empreendedorismo de si e expressão de uma racionalidade que desloca os sentidos de educação e escola é o foco deste texto. Iniciamos pela caracterização do momento em que tanto o NEM como a BNCC do Ensino Médio foram gestadas, um cenário que Macedo (2019a) descreve como avanço

neoliberal materializado em versões conservadoras. Ao analisar o processo de elaboração da BNCC, a autora (2019b) mapeou três demandas principais que circularam na rede de governança que a produziu: por accountability, por justiça social e por liberdade. Segundo ela, o domínio da primeira foi ampliado pela entrada em cena de grupos conservadores, articulados em torno do significante liberdade. Essa articulação reduziu a força das demandas por justiça social que tensionaram o entendimento de que as políticas públicas precisam, acima de tudo, ser avaliáveis e monitoráveis. A elaboração e implementação do NEM já se deu nesse cenário de predomínio da articulação entre neoliberalismo e conservadorismo que vamos abordar na primeira seção por intermédio da leitura de Wendy Brown (2015, 2018). Este cenário por si só, como argumentaremos, traz a demanda por uma definição de sujeito como empreendedor – no trabalho, mas em especial em sua vida privada – que vemos materializada no NEM. Como destaca a autora (2015), esse legado neoliberal desconsidera as iniquidades geradas, entre outros, pelo racismo, sexismo, capacitismo, o que se materializa ainda mais fortemente em suas vertentes conservadoras.

Tendo em vista o escopo deste periódico, talvez seja relevante destacar que a analogia que fazemos entre o capacitismo e outras formas de preconceito e opressão sistêmicas não pretende desconhecer as especificidades de cada uma. Explorar tais especificidades, no entanto, está fora do escopo deste texto, no qual tomamos capacitismo como “a institucionalização ideológica das formas como a deficiência é tolerada e não propriamente tolerada, na marginalização sistêmica da experiência dos deficientes e de suas auto-dirigidas narrativas e no silêncio forçado contra qualquer interrogação sobre os juízos de valor que classificam e distinguem os deficientes dos corpos-capazes” (SCURO, 2018, p.xxviii). Em comum, essas formas ideológicas produzem distinções ontológicas entre os sujeitos, aposta que é dobrada pela razão neoliberal, como argumenta Davy (2015). A ideia de um sujeito empreendedor, baseada em uma onto-epistemologia que valoriza o indivíduo, suas habilidades e sua autonomia, precisa ser posta em questão se nosso compromisso é com um mundo em que tais distinções não são normalizadas. Para tratar especificamente do capacitismo, Scuro (2018) dialoga com Butler, o que também fazemos aqui, para defender a necessidade de pensar a superação da condição precária a partir da aceitação da nossa mútua dependência ou precariedade.

Nossa leitura da diáde “*Projeto de Vida*”- Empreendedorismo e seus possíveis efeitos parte, portanto, de nosso compromisso com uma onto-epistemologia que aposta na conexão, no intersubjetivo, como forma de oposição aos racismos, sexismos, capacitismo,

entre outros. Com o intuito de lê-lo de forma crítica, lançamos mão dos significados veiculados tanto nas políticas públicas exaradas pelo Estado quanto por parceiros ligados à iniciativa privada. Isso porque a racionalidade neoliberal vem produzindo novas formas de governança das políticas públicas, que definem, no dizer de Stephen Ball (2012), não apenas as soluções para os problemas, mas os próprios problemas a que as políticas devem responder. Na elaboração das recentes políticas curriculares, a presença de fundações e organizações filantrópicas ligadas ao capital foi extremamente importante. Elas atuaram, de forma isolada ou não, por vezes articuladas em redes de advocacy, na formulação dos documentos aprovados e seguem participando da sua significação na atual “fase de implementação”. O componente curricular “*Projeto de Vida*”, em articulação com o empreendedorismo, é um terreno fértil para a atuação dessas organizações na medida em que se trata de uma novidade para a qual os professores não foram formados.

Como tomamos o processo político como constitutivo do social com seus antagonismos (MOUFFE, 2013), assumimos que a luta por significar qualquer política pública não se esgota na sua formulação. Assim, entendemos que os significados do componente “*Projeto de Vida*” estão em disputa e este texto pretende se constituir como parte da luta política por (re)significá-lo, que vem sendo levada a cabo por professores nas diferentes escolas, por profissionais comprometidos com as demandas da diferença, por movimentos sociais, entre outros. Tal luta opera no sentido de ampliar o reconhecimento das múltiplas formas possíveis de viver e estar no mundo, sendo, portanto, fundamental para combater os “ismos” que subjazem à racionalidade neoliberal.

O contexto neoliberal na recente política brasileira

Antes mesmo de recuperar os sentidos da díade “*Projeto de Vida*”- Empreendedorismo no NEM, partimos da reflexão sobre a sensação genérica de que “empreendedorismo” é uma das palavras do momento. O que parece estar sendo trazido para a escola é um conjunto de práticas há algum tempo valorizado socialmente, em que condutas que levam os sujeitos à exaustão e ao adoecimento tornam-se exemplos de persistência e resiliência. Trata-se, sem dúvida, de uma noção que não nasceu agora – e não é nosso objetivo fazer uma genealogia do termo –, mas que vem ganhando relevo na sociedade e na educação, como expressão da racionalidade neoliberal em seus moldes atuais. Dialogamos, neste texto, com problematizações dessa racionalidade desenvolvidas

inicialmente por Michel de Foucault (2008) e desdobradas pela norte-americana Wendy Brown (2015 e 2018).

Um dos grandes deslocamentos de Foucault (2008) para compreender a trajetória do neoliberalismo consistiu em ampliar seu entendimento para além de uma doutrina exclusivamente econômica. Para o autor (2008), ele teria surgido como uma reprogramação da governamentalidade liberal, intelectualmente organizado e pensado na Alemanha em resposta a uma série de crises de governamentalidade. Na definição de Brown (2018), o neoliberalismo em sua fase atual:

busca manifestamente emancipar os indivíduos das redes de regulamentação e intervenção estatais, ele envolve e vincula esses mesmos indivíduos em toda esfera e instituição neoliberalizada da qual participam. Apontando a conduta empreendedora em todos os lugares, ele constrange o sujeito a vestir-se à moda do capital em todos os lugares. Ao mesmo tempo, o sujeito, tomado como capital humano por empresas e macroeconomias, acaba por ficar inteiramente preso às necessidades, trajetórias e contingências dessas entidades e ordens. Enquanto o ideal liberal clássico de autonomia e liberdade individual é explorado pelo processo neoliberal de delegação do poder decisório, operacionalidade e responsabilidade aos indivíduos, esse mesmo ideal é esvaziado à medida que a desregulamentação elimina os diversos bens públicos e benefícios de seguridade social, desata os poderes do capital corporativo e financeiro, e desmantela aquela clássica solidariedade, própria do século XX, entre trabalhadores, consumidores e eleitores. O efeito combinado é a geração de indivíduos extremamente isolados e desprotegidos, em risco permanente de desenraizamento e de privação dos meios vitais básicos, completamente vulneráveis às vicissitudes do capital (BROWN, 2018, p. 7-8).

Em linhas gerais, para a autora, ele se apresenta como uma iteração da racionalidade política neoliberal, em que governos, sujeitos e subjetividades do liberalismo clássico são remodelados, com os princípios de mercado aplicados às diferentes instâncias do social. Por um lado, Estado e sujeitos vão sendo constituídos segundo uma lógica baseada no modelo de negócios, por outro, como os mercados não são naturais ou autossuficientes, o Estado precisa ser reformatado para servi-lo. Neste texto, interessa-nos destacar especialmente o empreendedorismo de si que produz uma nova forma de subjetividade, personificada por Foucault (2008) na figura do *Homo Oeconomicus*.

A ideia do sujeito como “empreendedor de si mesmo”, responsável pelos seus fracassos e sucessos, e independente de “benefícios” sociais, fortalece o conceito de Capital Humano. Ao transformar os sujeitos em capital humano, o neoliberalismo acaba naturalizando as desigualdades, com isso, normalizando-as. Ao mesmo tempo que o neoliberalismo promete a possibilidade de autonomia e liberdade, tais sentidos são limitados a determinadas ordens, que minam, entre outros bens públicos, benefícios

sociais. Para Foucault (2008), essa liberdade estaria no núcleo da arte de governo liberal, logo, tornando-se essencial para o exercício de seu poder. Ela não apenas estaria submetida à normatividade neoliberal, mas seria fundamental para o seu funcionamento e manutenção. A chamada democracia moderna liberal seria afetada, portanto, por um paradoxo: “o ímpeto libertário e o desejo de liberdade que animam seu gesto inaugural não podem ser desvencilhados das práticas de poder que eles visam combater” (ADVERSE, 2014, p. 17). Nesse sentido, a própria liberdade estaria subsumida na genérica ideia de empreendedorismo.

Ao retomar as formulações de Foucault para entender o momento atual em que a lógica do mercado se articula com a moralidade tradicional, Brown (2015) define o neoliberalismo como uma razão política normativa que:

é um modo distinto de razão, de produção de sujeitos, uma “conduta da conduta” e um esquema de valoração. Nomeia uma reação econômica e política específica contra o keynesianismo e o socialismo democrático, assim como a prática mais generalizada de “economizar” esferas e atividades que até então estavam regidas por outras tábuas de valores. Sem dúvida, em suas diferentes exemplificações em vários países, regiões e setores, em suas diversas interseções com culturas e tradições políticas existentes e, sobretudo, em suas convergências com outros discursos e desenvolvimentos, assim como em sua absorção deles, o neoliberalismo assume diferentes formas e engendra conteúdos e detalhes normativos diversos, incluindo diferentes dialetos. Ele é globalmente onipresente, ainda que não seja nem unificado nem idêntico a si mesmo no espaço e no tempo (p. 21).

Tal definição destaca a plasticidade do neoliberalismo ou seu caráter performativo, indicando sua capacidade de se modificar a cada nova iteração. Para autores como Nancy Fraser (2019), as iterações neoconservadoras, tradicionais e moralistas que experienciamos a partir da crise de hegemonia do neoliberalismo “progressista” do pós-Guerra tem aproximado a moralidade do mercado, fortalecendo um pensamento de extrema-direita. Análise semelhante é produzida por Brown (2018), para quem o desafio de entender o ponto de encontro entre a moralidade tradicional e o neoliberalismo leva às ideias neoliberais difundidas por autores como Friedrich Hayek. Para a autora, o desmantelamento da ideia de sociedade e o ataque ao social reforçados pelo neoliberalismo contemporâneo são uma iteração “frankensteiniana” inscrita no pensamento neoliberal clássico. Afinal, Hayek teria proposto uma relação simbiótica entre tradição moral e liberdade, em que a primeira ancoraria e promoveria a segunda que, por sua vez, reforçaria a tradição. Essa relação, aparentemente paradoxal, seria explicada, pelo autor, a partir do “alto grau de conformidade voluntária” (governamentalidade, para Foucault) gerado por uma tradição que vem “da

experimentação e da evolução que a liberdade permite” (BROWN, 2019, p. 122-123). Nesse sentido, a tradição neoliberal clássica é extraída do mercado, ele também, uma forma de tradição.

Assim, as alianças entre neoliberalismo e neoconservadorismo convergiram seus interesses em torno da governança baseada em critérios de mercado e da valorização do poder estatal para fins morais, em detrimento das liberdades políticas, da igualdade, da cidadania e do estado de direito. É bom lembrar que o conjunto de movimentos que Brown (2018) denominou desdemocratização (*de-democratization*) não é exclusividade das iterações contemporâneas do neoliberalismo. Suas versões “progressistas”, ao normalizar as condutas e os dispositivos e técnicas que organizam os sujeitos, também contribuíram para o esvaziamento da ação política, com isso, tornando-se incapazes de responder ao avanço das formas extremistas, a elas se aliando em muitos contextos nacionais. O rebaixamento da democracia, associado ao desprezo por ideias como “justiça social” – promessa ademais nunca entregue pelo neoliberalismo “progressista”, tornaram “‘sociedade’ um termo pejorativo para a direita hoje, que denuncia os ‘guerreiros da justiça social’ por minar a liberdade com uma agenda tirânica de igualdade social, de direitos civis, de ação afirmativa e até mesmo de educação pública” (BROWN, 2019, p. 38-39). Os “sonhos neoliberais de cidadãos pacíficos e ordeiros, economias desnacionalizadas, Estados enxutos e fortes e instituições internacionais focadas em viabilizar a acumulação de capital e estabilizar a concorrência” (BROWN, 2019, p. 71) ficaram distantes nesses tempos de extremismos de direita. A aliança entre moralismo e mercado vem criando formas agressivas e intolerantes do neoliberalismo e tornando a regulação e a normatização mais sofisticadas.

No Brasil, a articulação entre neoliberalismo e neoconservadorismo se agudizou a partir do golpe jurídico-parlamentar contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016, ainda que não se trate de qualquer origem. A relação de demandas conservadoras com o Estado brasileiro sempre foi bastante complexa, em especial aquelas capitaneadas por grupos religiosos, católicos e, mais recentemente, pentecostais. No entanto, o golpe evidenciou um momento de rearticulação de forças políticas internas que culminou com a chegada efetiva ao poder da extrema direita. O projeto neoliberal “progressista”, derrotado nas urnas, apostou no golpe e consolidou sua posição se articulando a posições extremistas na eleição seguinte. Como vem ocorrendo também nos EUA, e na Europa ocidental com menos sucesso, assistimos ao esfacelamento e ao enfraquecimento de nossas democracias pela via institucional, legal.

Desde o golpe, as políticas públicas brasileiras deram uma guinada conservadora e se tornaram explicitamente mais excludentes, após duas décadas de avanços em políticas de inclusão. Desde o fim dos anos 1990, as políticas públicas brasileiras vinham se alinhando a projetos neoliberais “progressistas”, incorporando convenções e acordos internacionais em defesa de direitos humanos que, por mais limitados que fossem, ampliaram o reconhecimento de vidas até então invisibilizadas pelos discursos dominantes. Com o golpe, o país alinhou-se a uma retórica assumidamente conservadora, inicialmente varrendo das políticas a referência a demandas de grupos “minoritários” e, em seguida, promovendo políticas explicitamente excludentes.

A ampliação e o fortalecimento da agenda liberal-conservadora (no contexto atual brasileiro) ficaram manifestos com o lançamento, pelo Presidente Michel Temer (PMDB), do Programa “Ponte para o futuro”, acenando para um plano de governo descrito como austero e para a diminuição do papel do Estado na economia. A PEC 241 que congelou e limitou gastos públicos por vinte anos foi acompanhada por cortes orçamentários e pela redução de investimentos em áreas como saúde e educação. Avançou também uma reforma trabalhista que cortou benefícios, demonstrando o alinhamento do governo aos interesses de setores empresariais e financeiros. Ao mesmo tempo, fortaleciam-se as parcerias firmadas entre o executivo e grupos políticos identificados com a bancada religiosa cristã. Num primeiro momento, temas como gênero, sexualidade, cultura e religião negras foram expurgados da BNCC, em seguida, o NEM tentou hegemonizar um sentido empreendedor como horizonte normativo para uma educação universalizada.

A consolidação do projeto liberal-conservador se ampliou com a eleição de Jair Bolsonaro, expressão de fortalecimento da extrema direita em sua aliança com o neoliberalismo, no caso brasileiro em contraposição à articulação entre neoliberalismo e pensamento de esquerda. Nesse momento, a contraposição a valores como inclusão ficou ainda mais patente, espelhando um contexto que Brown descreve, para a realidade norte-americana, como:

Isso significava gritar contra [...] ações afirmativas e, acima de tudo, culpar o governo e o Estado social pela catástrofe econômica, sorrateiramente transferindo a culpa de Wall Street para Washington, porque o governo limpava a lambança resgatando os bancos, deixando pessoas comuns na mão. *Por conseguinte, nasceu uma segunda onda de reação ao neoliberalismo, mais rebelde, populista e repulsiva.* [...] o novo populismo de extrema direita sangrou diretamente da ferida que o privilégio destronado da branquitude, da cristandade e da masculinidade garantiam àqueles que não eram nada nem ninguém (BROWN, 2019, p. 12 e 13. Grifos nossos).

Não se trata mais de apenas culpabilizar os excessos do Estado pelo fracasso da economia, mas de se mobilizar contra políticas e avanços sociais a partir da atualização da reivindicação libertária por liberdade. O projeto de expansão do capital passou a dividir espaço com demandas morais. Segundo Brown (2019), para compreender a ascensão de uma extrema direita nacionalista, xenófoba, racista, heterossexista, capacitista, classista e conservadora nos EUA – e no Brasil, é preciso perceber essa formação como inédita, diferente de autoritarismos e conservadorismos de outras épocas. Assim como ela, acreditamos que uma nova arquitetura emerge a partir do elo entre neoliberalismo e moralidade tradicional, dando vida ao monstro autoritário, uma “forma política original”, que “combina autoritarismo antidemocrático, nacionalismo econômico e racionalidade capitalista ampliada”¹. É preciso reconhecer e esmiuçar essa nova forma de exercício de poder – que emerge como resposta a uma crise gerada pelo próprio neoliberalismo – para entender seus efeitos na formação/subjetivação de um novo sujeito.

A princípio, o abandono completo da retórica da democracia e da justiça social teve efeitos sobre o acirramento da razão neoliberal, de modo que estamos nos defrontando com uma governamentalidade biopolítica neoliberal, em que os indivíduos são orientados/subjetivados/educados por princípios econômicos, ao mesmo tempo que morais. Se a democracia, como argumenta Brown (2015), funcionava como uma espécie de contraposição à ascensão neoliberal, esses freios vêm sendo desmontados pela desdemocratização promovida pelos extremismos de direita. Nesse sentido, a empresarização das diferentes instâncias da vida se torna mais intensa. A autossuficiência como algo moral ganha relevo numa sociedade em que os indivíduos passam a ser vistos como empresas que competem entre si. Nesse sentido, ela se torna um imperativo teleológico para a educação, tornando a escola uma expressão do Estado cada vez mais neoliberalizado e conservador. A individualização promovida por tal enquadramento tem por corolário a culpabilização dos perdedores (*losers*) pelos seus fracassos e insuficiências, ainda que a sociedade não ofereça condições materiais equânimes para o empreendedorismo que propõe: “a liberdade é reduzida ao direito ao empreendedorismo e sua crueldade, e a igualdade dá lugar a mundos ubiquamente competitivos de perdedores e vencedores” (BROWN, 2018, p. 8).

Projetar a vida para a felicidade

Como ocorre em toda política pública, as significações da díade “*Projeto de Vida*”- Empreendedorismo vão sendo produzidas no desdobramento dos documentos iniciais que as definiram. O detalhamento “oficial” do componente curricular é, possivelmente, o constante no portal da BNCC, assinado pelo MEC, CONSED e UNDIME. Tal detalhamento, no entanto, é complementado por um conjunto de outras significações que circulam na rede de governança que implementa a política. No caso do “*Projeto de Vida*” – e mesmo talvez da própria reforma do Ensino Médio – um dos parceiros mais relevantes do Estado é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Criada no início dos anos 2000, esta OS foi responsável, em parceria com o estado de Pernambuco, pela implementação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCEN) nas escolas de ensino médio do estado (ARAÚJO, 2020). Segundo Araújo (2020), na época, o “ICE passou a representar legalmente um conjunto de empresas e fundações” (p. 57) nacionais e internacionais. A atuação do ICE não se dava apenas em nível gerencial, o instituto era responsável por todo o projeto de implementação de escolas de tempo integral do estado, incluindo as decisões pedagógicas. De acordo com Magalhães (2008), o criador do Instituto, este “modelo pedagógico” era constituído de formação acadêmica, preparação para a vida e educação profissionalizante. A preparação para a vida compreendia, entre outros, a elaboração de “plano de vida” e o “empreendedorismo”, além de referir-se explicitamente às propostas da UNESCO de aprender a ser, conviver, fazer e aprender. Em 2008, no bojo da mudança do Governo estadual que alterou as formas de gestão e de relação com a iniciativa privada, o ICE deixou de ser o responsável direto pela política de educação integral no ensino médio, com um legado de 33 centros distribuídos em Pernambuco (ARAÚJO, 2020).

Ao mesmo tempo em que a mudança de governo abriu espaço para críticas ao modelo de gestão do ICE – sem que isso significasse menor participação de organizações privadas na governança da educação² (ADRIÃO et al., 2018) –, a experiência gerou uma “marca” a ser comercializada para gestores estaduais: a “Escola da Escolha”. Essa escola é, segundo definição do Instituto, um “modelo de educação integral [por ele] idealizado e desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira³”. O crescimento da “marca” se ampliou com a chegada do MDB ao poder, após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, e a escolha de Mendonça Filho para o Ministério da Educação. Foi sob a sua coordenação que se elaborou o NEM, tendo por base a implementação de escolas integrais com modelo muito semelhante ao posto em prática pelo ICE quando ele estava no governo do Estado. Pelas informações

oferecidas pelo próprio Instituto, a “Escola da Escolha” já está implementada em escolas de ensino médio de 19 estados da federação⁴, contando com parcerias, como a do Instituto Sonho Grande – gerido pelo ex-vice-presidente do conglomerado de edu-business Kroton – e do Instituto Natura.

Fizemos esta rápida introdução como justificativa para mobilizarmos, no decorrer desta seção, sentidos que têm circulado pela rede constituída em torno da “Escola da Escolha” no que concerne ao componente curricular “*Projeto de Vida*” em associação com o eixo empreendedorismo. Assumindo, com Ball (2012), que as novas formas de governança neoliberais têm borrado as fronteiras entre público e privado, o que fica explícito no pequeno histórico acima, movemo-nos entre textos exarados pelas instâncias públicas – MEC, UNDIME e CONSED – e por organizações privadas, em especial as ligadas à “Escola da Escolha”.

Uma das possíveis referências para a proposta do componente curricular “*Projeto de Vida*” pode ser encontrada no trabalho do psicólogo norte-americano William Damon. Tanto em textos sobre a “Escola da Escolha” quanto no material disponibilizado pelos agentes públicos, ecoam as ideias de Damon sobre a “importância de um *purpose* para o desenvolvimento dos jovens⁵”. Aceitando-se essa hipótese, a introdução do componente curricular nas discussões do NEM seria parte de um movimento de popularização do termo que ocorre em diferentes países. Grant (2017) afirma, com base em um amplo levantamento, que “há um crescimento sem precedentes na popularidade cultural ou no interesse pelo ‘*purpose in life*’” (p.8), que é também um “foco de tendência nas organizações” (p.2).

Damon, Menon e Bronk (2003) definem projeto de vida [*purpose*] como “uma intenção estável e generalizada de finalizar algo que é ao mesmo tempo significativo para o sujeito [*self*] e de consequência para o mundo para além do sujeito [*self*]” (p.121). Assim, segundo os autores, ainda que se trate de uma meta, é importante destacar que ele precisa ter um horizonte de realização ampliado e persistir ao longo do tempo. A definição de Barreto (2021), diretora pedagógica da “Escola da Escolha”, vai no mesmo sentido:

na Escola da Escolha, os sonhos são valorizados e os estudantes são estimulados a compreender que para conquistar algo é preciso acreditar que é possível e, para isso, é fundamental que se comprometam e se engajem com aquilo que desejam realizar em suas vidas. Esse compromisso exige uma atitude perseverante diante dos obstáculos; estar aberto às novas experiências e compreender que escolhas e decisões pressupõem compromissos diante do que se escolheu e a responsabilidade de assumi-los (n.p.).

Ao trazer a ideia de *purpose* para a escola, no componente curricular “Projeto de Vida”, resgata-se a psicologia como campo técnico e científico a partir do qual emanam consequências pedagógicas. Nessa esteira, retornam, discussões da psicologia moral, área em que Damon propôs “que a moral e o self poderiam operar de modo coordenado no funcionamento psíquico” (SILVA e ARAÚJO, 2020, p.2), em especial na faixa etária em que se encontram os estudantes do ensino médio. Ao mesmo tempo que, como destacam os autores, a compreensão do “funcionamento da moral [poderia] (...) subsidiar a formação de sujeitos e instituições comprometidos com os referidos valores [de justiça social, diversidade e democracia]” (p.8), não deixa de ser preocupante que o pedagógico passe a ser gerido a partir de um modelo de desenvolvimento moral. Silva e Danza (2022), por exemplo, defendem que a construção de um projeto de vida “possibilita dar contornos mais definidos à identidade” (p.13), definindo como suas “fontes” conteúdos [ou habilidades] tradicionalmente presentes na escola, outros voltados para a “carreira profissional”, assim como “conteúdos como família, religião, ideologia política e moral” (p.12). Para além da problemática ideia de projeção da identidade a partir da escola (MACEDO, 2017), o componente “*Projeto de Vida*” parece dar vida ao projeto conservador no âmbito da escola. Em um contexto de ampliação do neoliberalismo conservador, não deixa de ser preocupante que a seleção de conteúdos escolares passe por temas como religião e família.

Um segundo aspecto que nos interessa abordar diz respeito à ideia de educação do indivíduo para a consecução da vida que projeta para si. A ideia de educação como empreitada intersubjetiva, coletiva, social, perderia força, com a primazia do individual. Nesse sentido, é preciso recuperar na definição de Damon, Menon e Bronk (2003) o fato de que o “projeto de vida [*purpose*] é parte de um projeto pessoal de busca de sentido, mas também tem um componente externo, o desejo de fazer diferença no mundo, de contribuir para temas maiores do que o sujeito [*self*]” (p.121). Ao reconhecer essas duas dimensões – individualista e coletiva – do termo, Grant (2017) destaca que não há estudos suficientes que permitam avaliar a prevalência de uma ou outra acepção. Segundo o autor, “análises revelam um interesse crescente em projetos de vida [*purpose-in-life*] e uma mudança no sentido de valores coletivistas surgindo no período de vida da geração de millenials” (p.1). Ao concluir, Grant (2017) afirma que vivemos uma situação paradoxal – “somos a cultura mais individualista, materialista e narcisista registrada e, historicamente, a mais interessada

em projeto de vida [*purpose in life*]” (p.11) – o que fortalece uma leitura individualista do projeto de vida.

As duas dimensões destacadas por Damon, Menon e Bronk (2003) estão também nos sentidos de projeto de vida mobilizados pelo NEM. Como ocorre com os autores, no entanto, a dimensão individual parece ganhar destaque. O texto “Projeto de Vida: Ser ou existir”, em que o componente curricular é apresentado no portal do MEC, relaciona projeto de vida à felicidade, argumento que reproduz a definição de Damon. Diz o autor, “um bom conjunto de trabalhos na psicologia revelou que há uma ligação poderosa entre perseguir um projeto de vida [*purpose*] positivo e a satisfação com a vida⁶” (n.p.). Na versão do documento, “a realização das atividades direcionadas à confecção do projeto de vida afeta, proporcionalmente, na sensação de felicidade⁷”. Mesmo que a ideia de felicidade ou de satisfação seja também apresentada de forma combinada, seu caráter coletivo não é explorado e, quando ocorre, vincula-se quase que exclusivamente à formação para o mundo do trabalho. No NEM, o caráter individual se torna mais visível quando o texto imagina poder “afirmar que planejar a vida é evitar o sofrimento”. Essa afirmativa absurda – adjetivo que se impõe mesmo que não caiba em um texto acadêmico, explicita a intensidade do desejo e da crença na possibilidade de controle total da vida. Aponta, ainda, que é o que nos interessa por enquanto, que não parece haver lugar para o fracasso na concepção de projeto de vida.

Como destacamos na seção precedente, o apagamento do fracasso como possibilidade é típico da promessa neoliberal de responsabilização do sujeito pelo seu sucesso, sem criar as condições de sua realização. Na referida página do MEC, cria-se um sentido de superação individual mesmo quando se reconhece que condições materiais interpõem dificuldades a muitos alunos. Na verdade, a desigualdade na distribuição de vulnerabilidade é mesmo usada como justificativa da necessidade do componente “*Projeto de Vida*” nos currículos:

Projetar a vida perpassa por questionamentos sobre as diferentes violências físicas e simbólicas que se configuram diante das desigualdades sociais, étnicas e de gênero. Idealizar a própria vida é ter consciência da responsabilidade de cada um em sua atuação social, descobrindo-se a si mesmo, aos outros e o meio em que vive (...) quanto mais o acesso e a permanência na escola tenham cenários desafiadores, tanto mais se fará necessário o convencimento da importância de que o projeto de vida se conecte e se integre aos itinerários formativos a serem escolhidos pelos estudantes.

O compromisso para com os pontos de partida distintos parece ser o oferecimento da possibilidade de projetar a vida e, a partir desse planejamento, alcançar a felicidade ou afastar o sofrimento. Como assevera Barreto (2021), “quem constrói uma visão afirmativa de si próprio tem mais chances de realizá-la do que aqueles que meramente sonham” (BARRETO, 2021). Assim, o caráter estrutural das desigualdades históricas e a estratificação da sociedade parecem desaparecer tão logo justificam a intervenção curricular. Foco, força de vontade e um planejamento bem-feito da vida são elementos capazes de garantir a superação individual da desigualdade fomentada pela mesma racionalidade que se apresenta como solução. Para manter a promessa de felicidade coletiva, o fracasso é jogado para a margem como maldição daqueles que apenas sonham.

O compromisso individual com o sucesso esperado de todos para o bem do coletivo envolve o esforço de aprimoramento constante do sujeito e põe em relevo o vínculo entre o componente curricular “*Projeto de Vida*” e o eixo estruturante “empreendedorismo”. Talvez fosse relevante já destacar que o sentido de empreendedorismo mobilizado pelos documentos não se restringe ao mundo do trabalho, mesmo que a própria justificativa para o NEM, assim como para a “Escola da Escolha”, seja a necessidade de “aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade⁸”. Muitas das experiências pedagógicas sugeridas para trabalhar empreendedorismo, tanto no portal do MEC quanto de fundações parceiras, dizem efetivamente respeito ao desenvolvimento de habilidades com foco no trabalho. Também no atual programa de formação de professores, implementado pelo MEC no final de 2021 em parceria com o SEBRAE e com público-alvo de 540 mil docentes em 3 anos, a preocupação com o mundo do trabalho surge em articulação com “cultura empreendedora e projeto de vida” como temas centrais “para a implementação do Novo Ensino Médio⁹.” A concepção externa de empreendedorismo é, no entanto, acompanhada de uma interna¹⁰, com foco mais diretamente articulado ao conceito de projeto de vida que vimos apontando. Nela, segundo Dardot e Laval (2016), “o indivíduo deve governar-se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo. Ser ‘empreendedor de si mesmo’ significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional” (n.p.). Sem deixar de considerar o trabalho, o projeto de vida se torna algo “que se transpassa em nós”, (...) que [tem] no horizonte não apenas um emprego, mas a própria existência¹¹”.

A definição do eixo empreendedorismo na portaria que cria o NEM (BRASIL, 2018) explicita claramente a importância da concepção interna de empreendedorismo. Nela, o objetivo do eixo é definido como “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender [tanto] projetos pessoais [quanto] (...) produtivos articulados ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018). A mesma ideia surge no portal do MEC na forma de um empreendedorismo que é “mais que tudo uma postura e um espírito que permitem ao empreendedor encarar problemas como oportunidades e cultivar, acima de tudo, a capacidade de estar atento e de tomar decisões¹²”. Não se trata apenas de empreender no trabalho, mas na própria vida, com foco no aprimoramento constante do sujeito.

A Escola da Escolha é ainda mais explícita ao propor que

para conquistar algo é preciso acreditar que é possível e, para isso, é fundamental que se comprometam e se engajem com aquilo que desejam realizar em suas vidas. Esse compromisso exige uma atitude perseverante diante dos obstáculos; estar aberto às novas experiências e compreender que escolhas e decisões pressupõem compromissos diante do que se escolheu e a responsabilidade de assumi-los (BARRETO, 2021, n.p.)

Para entender os desdobramentos pedagógicos dessa concepção economizada da vida (BROWN, 2015), novamente lançamos mão da clássica formulação de Damon (2008), quando o autor liga projeto de vida e “um espírito empreendedor” a ser cultivado e definido como

(1) a habilidade de estabelecer objetivos claros e fazer planos realistas para atingi-los; (2) uma atitude otimista de quem pode fazer; (3) persistência em fase de obstáculos e dificuldades; (4) tolerância – ou, melhor, um apetite – para risco; (5) resiliência em face do fracasso; (6) determinação para atingir resultados mensuráveis; e (7) desenvoltura e inventividade na elaboração dos meios para atingir esses resultados (n.p.)

De formas distintas, essas características são mobilizadas em diferentes passagens, além das já citadas acima, como nas habilidades:

Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.

Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade. (BRASIL, 2018)

Assim, o empreendedorismo acaba por introduzir um conjunto de comportamentos que precisariam ser fomentados pela escola, novamente remetendo soluções para problemas sociais históricos e estruturais para o nível individual. São destacadas competências socioemocionais e habilidades interpessoais. Se perseverança, proatividade, foco e efetividade podem (e devem) ser treinadas na escola – como é proposto no NEM, elas são também entendidas como características, em certa medida, pessoais. A ausência de uma discussão pedagógica mais aprofundada sobre como trabalhar essas habilidades acaba por sustentar a visão de que alguns alunos simplesmente têm espírito empreendedor. Os múltiplos exemplos de alunos empreendedores ou bem-sucedidos, apresentados pelo MEC ou pela “Escola da Escolha”, ajudam a sustentar essa hipótese. Em estudo com professores da Finlândia, Komulainen et al. (2010) concluem que, para muitos professores, essas “habilidades são vistas como talentos pessoais” e “a ideia de empreendedor foi descrita como um atributo da pessoa” (p.359).

A leitura do empreendedorismo como atributo dos alunos ou habilidades individuais a serem treinadas pela escola desloca a promessa de empregabilidade que costumava estar no centro da escolarização em suas versões neoliberais, substituindo-a por “felicidade” e “recompensa psíquica”. Ao analisar a introdução da noção de competência nas reformas curriculares em diferentes países, Anderson-Levitt (2017) destaca algo semelhante. Para a autora, o movimento para competências mais gerais – com foco no socioemocional – ocorreu em um momento de redução de postos de trabalho. No caso do NEM, é interessante notar a prevalência do empreendedorismo social nos documentos que circulam na rede. Destaca-se que os empreendedores “raramente são motivados pela perspectiva de ganho financeiro, porque as chances de ganhar muito dinheiro são raras (...) Eles perseguem [uma] visão de oportunidade e obtêm recompensa psíquica no processo de realização de suas ideias”¹³. Nesse sentido, as habilidades valorizadas na educação para o empreendedorismo não estão associadas diretamente à determinada atividade laboral, apresentando-se “qualidades socioafetivas e cognitivas desejáveis”¹⁴, em linha com a definição de Damon. Mesmo quando a discussão intercepta a temática do trabalho, a distinção entre trabalho e emprego se torna crucial: “é importante (...) que saibamos que trabalho é exatamente essa capacidade de projetar e idealizar, transformando a natureza, diferente de emprego, atividade remunerada, típica da sociedade industrial”.

Assim, os sentidos de empreendedorismo da reforma do ensino médio brasileiro parecem responder, de alguma forma, às novas demandas neoliberais-conservadoras. O

descompromisso com a promessa de “justiça social” e “democracia” redefine a clássica formulação neoliberal de competição e sucesso, caracterizando-os com base em recompensas emocionais ou socioafetivas. Com isso, intensifica-se a estratificação social, na medida em que as políticas públicas no Brasil, embora nominalmente para todos, são voltadas aos grupos sociais menos favorecidos. Para esses grupos, não se valoriza “o sucesso e a melhoria de suas posições no ranking” (Brown, 2015, n.p.), mas, nos termos da citação de Damon: otimismo, persistência, tolerância e resiliência, habilidades para seguir vivendo em um contexto que não cria as condições para o que Butler (2018) denomina uma vida vivível.

Por óbvio, nossa empiria aqui – voltada exclusivamente para os documentos como representação de sentidos hegemonizados na luta política – não nos permite avançar sobre os efeitos dessa política sobre a subjetivação de estudantes e professores. Diferentes estudos têm se dedicado a entender como as reformas neoliberais são vivenciadas por tais sujeitos no cotidiano e muitos outros são necessários para evidenciar os momentos imprevisíveis de que são feitas as escolas. Komulainen et al. (2010), por exemplo, se surpreenderam ao perceber que docentes finlandeses eram favoráveis a uma concepção interna de empreendedorismo, lendo-a sob a óptica de antigos valores educacionais críticos – “autorresponsabilidade, diligência, independência” (p.362). Ainda que as autoras tenham sido cautelosas sobre esses resultados – sugerindo “que uma remodelação da experiência subjetiva do sujeito [self] em torno de uma visão economizada de empreitada pode alterar e despolitizar sutilmente as noções de autonomia individual” (p.347) –, julgo que se trata de um bom exemplo de como, mesmo discursos saturantes, são lidos de diferentes formas. Por suposto, isso não torna menos problemático o fato de que eles existam como políticas públicas para a educação. Afinal, ainda que de formas imprevisíveis, o projeto sempre se cumpre.

O compromisso com a diferença

Como nos demais estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Giros Curriculares, o que nos move na crítica à nova política de Ensino Médio é o compromisso com as demandas por diferença. Mesmo que discursos normativos – como estes e outros, inclusive nossas teorias – sejam performativos e estejam sempre sujeitos à iterabilidade, eles são produzidos para suturar seu próprio fracasso e definir o que deve ser jogado na região da invisibilidade. Afinal a lição da desconstrução é “que o sistema não funciona e que essa

disfunção, não apenas interrompe o sistema, mas produz o desejo por ele” (DERRIDA, 2001, p.4). Por isso, o exercício de crítica é necessário e ainda mais fundamental em um momento político de acirramento da racionalidade neoliberal conservadora. Ele é uma ferramenta para ampliar as possibilidades de existência dos que resistem ao que Butler (2018) denomina de “agressivos regimes de intelegibilidade” (s/p). Regimes que (des)legitimam experiências subjetivas e, portanto, precisam ser desviados para uma margem de liberdade. Como lembra Derrida (2010), não é possível, nem desejável, afastar por completo o cálculo sempre à espreita para controlar e moldar o outro na economia do mesmo (DERRIDA, 2010). Para aqueles, no entanto, comprometidos com a educação como experiência de alteridade que se dá na relação com o outro totalmente outro – irrepresentável no presente como no futuro, é importante seguir lutando para desconstruir o que ele produz. Esta tarefa é, possivelmente, ainda mais necessária para aqueles cujas condições de vivibilidade são mais fortemente afetadas pelo capacitismo alimentado pela normatividade neoliberal.

Entendemos nossa crítica à reforma do Ensino Médio que promete felicidade a um sujeito genérico ajustado à normatividade neoliberal-conservadora como um exercício necessário – e não apenas porque se trata de uma promessa falaciosa. Ela nos preocupa, principalmente, porque “poderes normativos e normalizadores (...) definem a inteligibilidade cultural e regulam a distribuição de vulnerabilidade”, “relegando e tornando pessoas abjetas” (BUTLER e ANASTASIOU, 2013, n.p.). Nesse sentido, configura-se como uma violência ético-política com efeitos perversos sobre o reconhecimento da alteridade, sem o qual não há educação. Por isso, ela precisa ser combatida: por respeito ao outro em sua diferença.

No campo da teoria – o combate possível num texto acadêmico, temos a difícil tarefa de desconstruir os poderes normativos e normalizadores em ação nas políticas públicas, sem oferecer “solução” alternativa. Isso não implica, no entanto, qualquer recusa em disputar outros sentidos de educação e escola, produzindo uma teorização que é ela também, de certa forma, normativa. Muito pelo contrário, defendemos que tanto a crítica ao avanço neoliberal como uma teoria comprometida com a alteridade devem fazê-lo. Tal teoria não pode ser uma teoria-presença; ela precisa dobrar-se sobre si mesma e se desconstruir, comprometida que está com intervir na “intensificação máxima das transformações em curso” (DERRIDA, 2010, p.14). Talvez pudéssemos dizer que ela é aquela que, regrada, permite que a regra seja assombrada pelo particular (EDGOOSE,

2001). O exercício mesmo da desconstrução nomeado como teoria curricular aberta ao porvir. Provavelmente, isso não será reconhecido como “solução” à primeira vista, viciados que estamos em dizer ao outro o que fazer.

No Giros Curriculares, temos apostado em pensar o currículo a partir de uma onto-epistemologia que destaca “a condição ontológica do sujeito como uma relação ética com o outro” (MILLER e MACEDO, 2018, p. 959). Isso anda na contramão da ideia de autonomia fomentada pela razão neoliberal que, em associação com a responsabilização individual, contribui para sustentar versões excludentes de mundo e de escola. Como lembra Davy (2015), a noção de autonomia defendida pelo discurso (neo)liberal tem historicamente excluído, por exemplo, pessoas com deficiência. O fato de ela desconsiderar que “o agente humano é intrinsecamente vulnerável e necessita de suporte” (p.142), acaba por penalizar aqueles para quem “estruturas e relações de suporte são particularmente importantes” (p.145).

O desafio parece ser o de “desaprender” algumas de nossas crenças pedagógicas – também elas eivadas dessa noção de autonomia que pode ser muito capacitista – e uma das mais resistentes e difíceis de abrir mão é a ontologia iluminista de um sujeito autônomo que pode ser redimido pela educação. Não que isso seja algo novo, muitas teorizações a têm questionado, assim como a do paternalismo colonial que ela engloba, mas segue sendo um movimento necessário em especial quando se amplia a ambição saturante da racionalidade neoliberal. A margem de liberdade que seguimos precisando ampliar – um exercício que nunca se esgotará – depende do reconhecimento da precariedade como condição generalizada da vida humana (BUTLER, 2015) e da invenção de pedagogias que, ao invés de prometer evitá-la, deem conta da relacionalidade que nos constitui como sujeitos. Defendemos que essas pedagogias reconfiguradas podem ajudar a criar formas de suporte para que todas as vidas possam ser vividas em sua plenitude, o que pode ser especialmente relevante para as pessoas com deficiência.

Referências

ADRIÃO, Theresa et. al: Privatização na rede estadual de ensino de Pernambuco: atores privados e programas de ensino médio integral (2005-2015). In: GARCIA, Teise. ADRIÃO, Theresa (org.): **Currículo, Gestão e Oferta da Educação Básica Brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018. p.121-159.

ADVERSE, Elton. Liberdade e Governamentalidade: Foucault e a Genealogia do Liberalismo. **Revista Estudos Filosóficos**, n. 12, p. 16-27, 2014.

ANDERSON-LEVITT, Kathyn M. Global Flows of Competence-based Approaches in Primary and Secondary Education. **Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs**, v.16, p. 47-72, 2017.

ARAÚJO, Micilane Pereira de. **O público e o privado no processo de expansão da política de educação integral de Pernambuco: Uma Análise do Currículo, da Oferta Educacional e da Gestão das Escolas de Referência em Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado. UFPE, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39684>. Acesso em 10/08/2022.

BALL, Stephen J. **Global education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary**. New York, NY: Routledge, 2012.

BARRETO, Theresa P. **Projeto de Vida: objetivos e etapas para os estudantes alcançarem seus sonhos**. Movimento pela Base, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-projeto-de-vida-objetivos-e-etapas-para-os-estudantes-alcancarem-seus-sonhos/>. Acesso em 01/08/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Portaria nº 1432/2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018.

BROWN, Wendy. **Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution**. New York: Zone Books, 2015.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial - Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith; ANASTASIOU, Athena. **Dispossession: The performative in the political**. Cambridge: Polity, 2013.

DAMON, William; MENON, J; BRONK, K.C. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v.7, n. 3, p. 119-128, 2003. Doi: 10.1207/S1532480XADS0703_2

DAMON, William. **The path of purpose**. New York: Free Press, 2008.

DAVY, Laura. Philosophical Inclusive Design: Intellectual Disability and the Limits of Individual Autonomy in Moral and Political Theory. **Hypatia**, v.30, n.1, p. 132-148, 2015.

DERRIDA, Jacques. **Força da lei**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EDGOOSE, Julian Just decide! Derrida and the ethical aporias of education. In BIESTA, Gert J. e EGÉA-KUEHNE, Denise (Orgs.) **Derrida & Education**. Nova York: Routledge, 2001. p.119-133.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no College France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. **Política e sociedade: Revista de sociologia política**, v. 17, n. 40, p.43-64, 2019.

GRANT, Gabriel B. Exploring the Possibility of Peak Individualism, Humanity's Existential Crisis, and an Emerging Age of Purpose. **Frontiers in Psychology**, n. 8 (1478), p.1-11, 2017. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.01478

KOMULAINEN, Katri; NASKALI, Paivi; KORHONEN, Maija; KESKITALO-FOLEY, Seija. Internal Entrepreneurship – a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre- and in-service teachers' implementation of and resistance towards entrepreneurship education. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v.9, n.1, p. 342-374, 2010.

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

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.

MACEDO, Elizabeth. A educação e a urgência de desbarbarizar o mundo. **E-curriculum**, n. 17, p.1101-22, 2019a.

MACEDO, Elizabeth. National curriculum in Brazil: Between accountability and social justice. **Curriculum Perspectives**, n. 39, p. 187–191, 2019b.

MAGALHÃES, Marcos. A. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio. Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz, 2008.

MILLER, Janet L.; MACEDO, Elizabeth (2018). Curriculum public policies: Autobiography and relational subject. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 948–965, 2018.
<http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0018>

MOUFFE, Chantal. **La paradoja democrática**. Buenos Aires: Gadisa, 2013.

SILVA, Marco Antonio Morgado; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1-21, 2022. Doi: 10.1590/0102-469835845

SCURO, Jennifer. **Addressing Ableism: Philosophical Questions Via Disability Studies**. Maryland: Lexington Books, 2018.

SILVA, Marco Antonio Morgado; ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Self moral e identidade moral: integração entre perspectivas. **Psicologia USP**, v. 31, e200055, p.1-10, 2020.

Notas

¹ Extraído de: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/dardot-e-laval-a-nova-fase-do-neoliberalismo/>. Acesso em 20/01/2021.

² Em entrevista concedida em 2019, o criador do ICE – afirmou que “ao longo dos últimos anos, o conceito evoluiu e acabamos de participar de uma reformulação no currículo de Pernambuco.” (<https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/02/historia-que-comecou-com-um-executivo-indignado-e-terminou-com-um-salto-na-qualidade-do-ensino-de-pernambuco.html>)

³ <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>

⁴ Ver mapa em: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>

⁵ <https://parentotheca.com/2021/02/24/the-path-to-purpose-william-damon-book-summary/>

⁶ <https://parentotheca.com/2021/02/24/the-path-to-purpose-william-damon-book-summary/>

⁷ A felicidade é enunciada como coletiva, mas sem maiores desdobramentos acerca dessa ideia.

⁸ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

⁹ <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas/programa-educacao-empreendedora>

¹⁰ Os adjetivos interno e externo voltado à educação para o empreendedorismo é utilizado na política finlandesa para fazer menção aos dois objetivos e nos pareceu adequado para nomear os sentidos que surgem nos documentos do NEM (Komulainen et al., 2010).

¹¹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>

¹² <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/201-praticas-empreendedoras-na-escola?highlight=WyJlbXBvZWVudGVkb3Jpc21vII0=>

¹³ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/201-praticas-empreendedoras-na-escola?highlight=WyJlbXBvZWVudGVkb3Jpc21vII0=>

¹⁴ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/201-praticas-empreendedoras-na-escola?highlight=WyJlbXBvZWVudGVkb3Jpc21vII0=>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)