

## UMA LEITURA DISCURSIVA SOBRE O TRABALHO NO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Luiz Claudio Correia dos Santos <sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo principal deste texto é fazer uma análise da emergência de discursos de cunho neoliberal sobre o trabalho no currículo do Novo Ensino Médio. Para tanto, partiu-se de leitura discursiva de documentos que fomentam o currículo no cenário nacional do Ensino Médio, principalmente a Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº13.415/2017), e com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018). Como aporte teórico, têm-se autores como Foucault (2008; 2010), Dardot e Laval (2016) e Soler (2021), entre outros. A metodologia segue um viés descritivo-interpretativo de natureza qualitativa. A leitura e análise dos documentos permitem problematizar que o trabalho é discursivizado nos moldes neoliberais, ao pressupor o desenvolvimento de competências e aptidões individuais que buscam levar o jovem do ensino médio a conceber o mundo do trabalho sob a lógica da competição.

**Palavras-chave:** Discurso, Trabalho, Novo Ensino Médio.

### Introdução

Este texto objetiva fazer uma análise da emergência de discursos de cunho neoliberal sobre o trabalho no currículo do Novo Ensino Médio. Para tanto, partiu-se de leitura discursiva de documentos que fomentam o currículo no cenário nacional do Ensino Médio, principalmente a Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018). Como aporte teórico, foram consultados autores a exemplo de Foucault (2008; 2010), Dardot e Laval (2016) e Soler (2021), entre outros. A metodologia segue um viés descritivo-interpretativo de natureza qualitativa.

Ao tencionar-se discutir os discursos sobre trabalho no currículo do Novo Ensino Médio (NEM), faz-se necessário mencionar que a BNCC (2018) aponta a necessidade de que a categoria do Novo Ensino Médio seja desenvolvida no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, permitindo aos estudantes o desenvolvimento de habilidades como: “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (BRASIL, 2018, 558).

De um modo geral, o currículo de Ciências Humanas e Sociais volta-se para questões que

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação da UFS - SE, [admpedagogialettras@gmail.com](mailto:admpedagogialettras@gmail.com)

oportunizam aos estudantes a discussão de temas que estão de acordo com suas realidades e com os dilemas próprios do indivíduo no seu dia a dia, como assuntos relacionados ao trabalho, ao convívio social e à política. Tendo em vista essa aproximação em comum, por muito tempo houve a percepção de que as ciências humanas, por conta de seu objeto de estudo, era um campo à parte da ciência. Perante essa compreensão, Rodrigo (2016) aponta que as ciências humanas, em determinado momento, somente conseguiram construir certa autonomia ao se aproximarem dos padrões metodológicos adotados pelas ciências naturais e, conseqüentemente, ao se distanciarem de suas bases filosóficas originárias.

Tal percepção dos saberes humanos e sociais ocorre, sobretudo, devido à recuperação de sentidos adotados na Idade Moderna, na qual o Positivismo, por meio de seus métodos de experimentação, cria uma espécie de padrão universal para as ciências e para o fazer científico de um modo geral (RODRIGO, 2016) e faz emergir o discurso de que se um saber distanciar-se da métrica positivista será considerado frágil e pouco confiável.

Contudo, é justamente essa aproximação do humano que exige um maior rigor científico das Ciências Humanas e ao mesmo tempo permite ao pesquisador ampliar os saberes de suas investigações. De acordo com Campos (2020), ao trabalhar com indivíduos, as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, sobretudo as investigações voltadas para as ciências da educação, devem ser realizadas de modo a atentar-se para as orientações das diretrizes que regulam a ética na pesquisa com seres humanos no Brasil. Campos (2020) salienta ainda que o sistema de ética é essencial, pois visa à proteção da saúde física e mental dos participantes; e, neste sentido, as regulamentações éticas em torno das pesquisas com seres humanos dentro das ciências humanas proporcionam, além de um caráter de rigor do fazer científico – o que já é exigido em outras áreas do conhecimento – , uma seguridade aos participantes quanto a ocorrências, como constrangimento e desrespeito, por exemplo.

Conforme aponta Chizzotti (2016), é imprescindível às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que estas investiguem o indivíduo e as mudanças sociais, nos contextos em que elas estão inseridas, uma vez que tais pesquisas permitem um diálogo e aproximação com outras áreas do conhecimento. Assim, o ponto de partida, neste texto, é uma série de modificações que marcam o cenário educacional brasileiro durante o contestado Governo Michel Temer (2016- 2017). Dentre as reformas empreendidas nessa conjuntura político-social, destacamos a Reforma do Ensino Médio (REM), sob a Lei nº 13.415/17, que é responsável por mudanças substantivas na grade curricular e na própria estrutura do Ensino Médio, modificando a “[...] Lei nº 9.697, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN para a fomentação e implantação de Escolas em Tempo Integral” (BRASIL, 2017, p. 10). Além dessas transformações, a REM amplia a carga horária do Ensino Médio e promete uma estrutura curricular flexível, a partir da constituição de Itinerários Formativos das áreas de

conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como a Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017). Essas alterações fazem emergir um Novo Ensino Médio (NEM) que, além da flexibilidade, anuncia também que dará ao aluno dessa etapa da educação básica o poder de escolher aprofundar-se no estudo do Itinerário Formativo favorito alinhado ao seu projeto de vida (GOULART; CÁSSIO, 2021).

Conforme Ferreti (2018), os pesquisadores e/ou estudiosos que defendem a reforma apontam que as modificações são necessárias, pois o Ensino Médio não estaria atingindo as metas e objetivos previstos na LDB devido à sobrecarga curricular causada pelas várias disciplinas que havia nesta modalidade de ensino. Haveria, assim, a urgência de se pensar um currículo novo alinhado ao setor produtivo e às demandas do século XXI (BRASIL, 2017, p. 1), de modo a preparar o jovem para o ingresso no mundo do trabalho. A fim de garantir o cumprimento desse desígnio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que pode ser entendida como o principal apoio para o currículo, cuja meta é contribuir para uma reestruturação nos processos educativos, incorpora em sua estrutura uma série de inovações de acordo com as proposições do NEM, dentre as quais estão as noções referentes aos itinerários formativos e eixos estruturantes e a incorporação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT).

Diante disso, esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: Quais discursos sobre o trabalho emergem na BNCC como um dos documentos oficiais que rege o currículo do Novo Ensino Médio? Há nesses discursos condições que relacionem esse currículo com a expressão dos ideais neoliberais? Tal inquietação justifica-se porque, apesar de buscar novos caminhos e um novo olhar sobre os processos educacionais – que competem, em grande parte, à educação básica –, a BNCC pode não trazer mudanças tão significativas, pois quando se isola, de modo específico, a área de Ciências Humanas e Sociais, percebe-se que a junção das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Geografia e História pode, de certo modo, representar uma carência na maneira como os conteúdos são ministrados e na própria formação do estudante. Isso ocorre porque tais conteúdos enfatizam o desenvolvimento de competências para a atuação no mercado de trabalho por meio da disseminação de um saber puramente empresarial pautado no desenvolvimento de competências e habilidades. A esse respeito, Santos (2011) ressalta:

Em função das competências, das situações relacionadas à vida cotidiana ou ao trabalho, elegem-se os conhecimentos necessários para resolver os problemas. Desta feita, os conteúdos devem ser trabalhados considerando as várias dimensões para uma prática competente que correspondem ao domínio conceitual, procedimental e atitudinal. Nessa perspectiva, a noção de conhecimento escolar está relacionada às informações mínimas necessárias para entender procedimentos e assimilar valores socialmente aceitos. (SANTOS, 2011, p. 59).

Encontra-se, dessa forma, perante uma perspectiva para a qual uma formação humanizada e as compreensões histórica, cultural e social do conhecimento não interessam muito. O foco principal é a aquisição de competências e habilidades que culminem no sucesso profissional ou em uma boa atuação no mercado de trabalho. É esta compreensão que se observa, principalmente, no Ensino Médio com a REM e as proposições da BNCC que enaltecem a noção de que, com a nova modalidade de currículo, os estudantes terão a oportunidade de escolher o seu próprio projeto de vida, estudando de acordo com as suas “demandas e aspirações futuras” (BRASIL, 2018, p. 461).

Carvalho e Lourenço (2018) advogam que a criação do currículo deve considerar o conhecimento em sua totalidade e, com isso, a preparação integral do sujeito. Por esta razão: “Um currículo deveria buscar não se estabelecer como mediação, no sentido de explicar o mundo, mas procurar interrogá-lo de forma indireta, abrindo espaço para configurar a aprendizagem como estratégia ética, poética e, por isso, política” (CARVALHO; LOURENÇO 2018, p. 238).

No entanto, Moreira e Tadeu (2013) assinalam que é enganoso pensar a criação do currículo como algo desinteressado, que é utilizado apenas como transmissão de conhecimento. Ao contrário desta noção, no currículo estão imbuídas implicações que vão além das questões educacionais e se desenrolam como relações de poder de cunho “[...] intrinsecamente ideológico e político [...]” (APPLE, 2013, p. 49).

Em tese, no NEM, o jovem é quem escolhe as áreas do conhecimento em que deseja se aprofundar, de acordo com a profissão que deseja exercer. Tal flexibilidade pode ser possibilitada, principalmente, pelo enxugamento do currículo e pela dispensa de disciplinas consideradas desnecessárias ou pouco úteis ao interesse do estudante. Cabe, assim, problematizar-se a respeito dos discursos que embasam o novo currículo pensado para o

Ensino Médio e das possíveis relações de saber e poder envoltas nos sentidos de verdade advindos dessas regularidades discursivas.

Discute-se, portanto, como esses discursos desvelam pressupostos de uma governamentalidade do sujeito por meio de ações que podem levar a uma formação precária. Para alcançar tal propósito por meio da análise de documentos que fomentam o currículo no cenário nacional do Ensino Médio – no cotejo com os apontamentos empreendidos por Foucault (2008; 2014; 2018), Dardot e Laval (2016) para ponderar sobre as compreensões que envolvem a proposta curricular do NEM, seus sentidos e as relações de saber-poder que perpassam a sua criação e execução –, a metodologia segue um viés descritivo-interpretativo de natureza qualitativa.

No que diz respeito à estrutura, o trabalho está organizado em três seções, incluindo a presente seção introdutória. Assim, a seção seguinte se volta para a discussão dos conceitos que subsidiam esta pesquisa, como relações de poder, trabalho e neoliberalismo no discurso reformista. A terceira seção trata de algumas considerações sobre o trabalho no NEM, na qual também se tenta fazer uma análise discursiva dos dizeres apontados nos documentos e, logo após, tecem-se algumas considerações com pretensões conclusivas.

## **Resultados e discussões**

### **Relações de poder, trabalho e neoliberalismo no discurso reformista**

Para o desenvolvimento desta seção recorre-se inicialmente às teorizações empreendidas por Michel Foucault na tentativa de compreender-se a concepção de discurso por ele empreendida. Foucault (2008, p. 132) menciona que o discurso pode ser compreendido como “[...] o conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva”. Nesta perspectiva, o discurso se relaciona também com a construção dos saberes, o que acontece diante das chamadas regularidades discursivas, que, ao recaírem sobre determinado campo de saber, corroboram para a formação de uma lógica formativa que envolve objetos e estratégias que culminam nas formações discursivas e promovem uma regularidade de temas.

Dessa feita, compreender o discurso e suas regularidades enunciativas é, também, problematizar sobre o como e o porquê de em determinados momentos e períodos históricos e em certos locais surgirem alguns comentários que fomentam as discussões sobre o NEM. Nesta perspectiva, Foucault (2014) aponta que

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2014, p. 8-9).

Por essa razão, a teorização foucaultiana compreende os discursos como mecanismos de poder que podem atuar de forma muito sutil e que podem ainda ser compreendidos como instrumentos das relações de poder. Foucault (2014, p. 9-10) mostra que “[...] por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem relevam logo, sua ligação com o desejo e com o poder”. Assim, aquilo que é revelado ou acobertado em sua materialidade perpassa as mais diversas camadas sociais e produz efeitos de verdade que apontam claramente como o poder tem maneiras eficazes de se instalar no corpo social e de manter a sua soberania e disciplina, perpassando os indivíduos e tornando-os sujeitos. (FOUCAULT, 2018). Deste modo, é possível compreender que as relações de saber e de poder atravessam os discursos.

A compreensão de discurso e das relações de poder são importantes para entendermos sobre as bases que norteiam o movimento de reforma educacional brasileira, além de permitir-se perceber as particularidades do NEM e da sua intrínseca relação com a diluição do currículo para o trabalho como meio para atender aos anseios econômicos de cunho neoliberal; e até mesmo para refletir sobre as ciências humanas e sociais e o seu papel no currículo da educação básica, visto que é nessa área específica do currículo em que a temática do trabalho é mencionada com mais ênfase.

De acordo com Karl Marx (2004), tem-se que o trabalho é uma categoria ontológica e basilar da existência humana, haja vista que, para esse filósofo, a história humana se constitui por meio da produção de sua existência material, que se realiza pelo trabalho. Além disso, para Marx (2004), é no trabalho que o homem se distingue dos demais seres vivos. Assim sendo, historicamente o trabalho constitui-se como uma atividade essencial que pode estar ligada à realização pessoal e profissional do indivíduo, à sobrevivência ou à manutenção e funcionamento de uma estrutura socialmente organizada.

Já no tocante à relação do trabalho com os meios de produção e, sobretudo, quanto à questão de como esses meios se desenvolvem dentro do sistema capitalista, Marx (2004) percebe que, nesse sistema específico, as relações de trabalho ocorrem dentro de uma relação de dominação entre o trabalhador e o não trabalhador, que é o detentor dos meios de produção e dos objetos produzidos pelo trabalho, surgindo assim o que Marx chama de trabalho “estranhado ou alienado” (MARX, 2004, p. 87). Esta forma de trabalho torna o sujeito estranho a sua produção, atuando como um reprodutor da miséria humana quando se realiza por uma relação de desigualdade.

No entanto, a modernização das relações trabalhistas e a flexibilização do trabalho promovidas pelas correntes mutações sofridas no mundo do trabalho parecem sinalizar para um novo contexto. Conforme Antunes (2014), tais mudanças são o “[...] resultado de fatores históricos e geográficos, e não somente das novas tecnologias e do processo de desenvolvimento organizacional” (ANTUNES, 2014, p. 158). E assim:

[...] a crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. (ANTUNES, 2014, p. 17).

Há, de acordo com Antunes (2014), uma “nova ortodoxia” no mundo do trabalho, na qual o estabelecimento de um relacionamento mais próximo e cooperativo entre empregadores e trabalhador é o fundamento. O capitalismo mostra, assim, o seu dinamismo e sua adaptabilidade a uma nova lógica de produção: a racionalidade neoliberal.

[...] as mudanças na essência do processo capitalista de trabalho exprimem uma contínua transformação dentro do mesmo processo de trabalho, atingindo sobretudo as formas de gestão e o fluxo de controle, mas levando frequentemente à intensificação do trabalho (ANTUNES, 2014, p.176).

Essas novas perspectivas de gestão baseadas em uma relação de proximidade que se destaca no atual mundo do trabalho levam o trabalhador a sentir-se como parte daquilo que produz, um cooperador para a manutenção e funcionamento da empresa, gerando certo sentimento de pertencimento e identidade com a função e com o local de trabalho. Nessa compreensão, o trabalhador sente-se mais feliz e assim se tornará mais produtivo, o que é uma estratégia para mascarar, por exemplo, as altíssimas exigências do novo mundo do trabalho.

Ainda sobre a perspectiva do neoliberalismo, Foucault (2008, p. 333) destaca que, a partir do ponto de vista econômico, a compreensão neoliberal revela-se como “[...] a reativação de teorias econômicas já gastas”, e a sociedade prevista nesse modelo econômico é pautada em bases empresariais e, “[...] portanto, uma sociedade para o mercado” (FOUCAULT, 2008, p. 333). Dardot e Laval (2016), ao aprofundarem as questões levantadas por Foucault, compreendem que, diante da nova racionalidade neoliberal, não é apenas o Estado que se molda às suas exigências, mas a sociedade como um todo passa a ser pensada como um “mercado”.

### **Considerações sobre o trabalho no novo ensino médio**

As discussões motivadas pela presença do trabalho na política educacional brasileira não são recentes. Esse debate é recorrente e está presente já em documentos como a LDB (1996), tendo em vista a compreensão de que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1). E este é um dos princípios que orientam a etapa final da educação básica, o ensino médio.

O relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) é outro documento que também sinaliza para essa relação trabalho e educação, quando, em parecer homologado no Diário Oficial da União, de 9 de dezembro de 2011, traz algumas considerações nas quais se observa o entendimento de que é necessário que as políticas educacionais estejam articuladas com outras ações que se destinem a diversos campos da vida dos indivíduos, tais como saúde, habitação e emprego. De acordo com esse relatório,

[...] para ingressar e transitar no mundo do trabalho a educação se torna cada vez mais necessária, ela depende, por sua vez, das disponibilidades de emprego, tanto para que os pais consigam criar seus filhos com dignidade, como, também, para que os estudantes vislumbrem na educação escolar o aumento das possibilidades de inserção nesse mundo. (BRASIL, 2011, p. 6).

O citado documento mostra que somente a partir da inter-relação com os demais campos da vida dos sujeitos é que as políticas educacionais surtirão efeito. E diante dessa nova premissa integradora, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/PCNEM – outra normativa que baliza as diretrizes educacionais – mencionam a importância de se pensar um currículo diversificado, cujos conhecimentos e habilidades desenvolvidos proporcionem ao sujeito a aplicação no seu cotidiano (BRASIL, 2011).

Em concordância com as diretrizes da REM, a BNCC intensifica o trabalho com Temas Contemporâneos Transversais que prometem essa aproximação da realidade social dos estudantes com os conhecimentos curriculares vistos na escola, prometendo uma formação que relacione “[...] a vida pessoal e coletiva com a afirmação do princípio da participação política” dos estudantes (BRASIL, 2017, p. 10). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento que sustenta o currículo da educação básica, incorpora as novas proposições que sugerem a reestruturação nos processos educativos por meio de normativas. Pode-se considerar, a partir disso, que, no que diz respeito às Ciências Humanas e Sociais, existe uma certa necessidade de se voltar mais para a realidade do ambiente escolar, dos alunos e, principalmente, dos professores, que são os responsáveis por aplicar o currículo, que serve de referência para a BNCC, e o que este define para a realidade da sala de aula; ou seja, os conteúdos aplicados pelo professor.

Como já foi mencionado anteriormente, o texto da BNCC aponta que o estudante do Ensino Médio deve ter uma formação que ofereça ao aluno habilidades e competências para o conhecimento dos temas do seu cotidiano, como também que prepare esse aluno para sua inserção e atuação no atual e dinâmico mundo do trabalho. Para tanto, é designado um conjunto de competências específicas



a serem desenvolvidas no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dentre as quais se destaca a competência específica número 4, cujo objetivo é “analisar relações de produção, capital e trabalho [...]” (BRASIL, 2018, p. 563). Para a consolidação dessa competência, o estudante deve compreender o significado de trabalho em diferentes sociedades, bem como as suas especificidades e os processos de desigualdades na sua produção. Além disso, o texto propõe que o jovem atente para a relação entre os indicadores de emprego, trabalho e renda e seus impactos na sociedade. Tudo isso deve ser feito de modo articulado, com vistas a atender a dinâmica de mercado. (BRASIL, 2018).

Assim, o estudo da categoria trabalho deve ser feito considerando-se a sua multiplicidade de sentidos e compreensões. E no que tange às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, essa integração de saberes deve considerar o desenvolvimento e aprofundamento de algumas unidades temáticas fundamentais à formação dos estudantes. São elas: Territórios e Fronteiras, Tempo e Espaço, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, Política e Trabalho (BRASIL, 2018). Tudo isso deve ser feito de modo articulado, com vistas a atender a dinâmica de mercado. (BRASIL, 2018).

Problematiza-se, portanto, sobre até que ponto a entrada do trabalho no cenário educacional pode sinalizar para uma perspectiva de alinhamento com os anseios de um governo neoliberal que atua para o desenvolvimento da concepção do “trabalho como um princípio educativo”, que acaba “subordinando a educação às demandas do mundo do trabalho” (MOEHLECKE, 2012, p. 39) e que pressupõe, ainda, o desenvolvimento de competências e aptidões individuais que buscam levar o jovem do ensino médio a conceber o mundo do trabalho sob a lógica da competição.

Segundo os sociólogos Dardot e Laval (2016, p. 322), “[...] o homem neoliberal é o homem *competitivo*”; e na lógica que rege o signo neoliberal, não interessa como objeto apenas o capital, mas também as subjetividades. Neste sentido, cada sujeito, como um empreendedor de si mesmo, trabalhará suas habilidades e competências para se manter à frente de seus concorrentes. Desta forma, o cenário empreendedor que se desenha nas novas exigências do contexto educacional muito se aproxima daquilo que Dardot e Laval (2016) chamam de “racionalidade neoliberal”, que pressupõe a adequação da sociedade aos moldes do mercado. Neste caso, a sociedade seria, portanto, um campo empresarial, negociável e produtivo, um campo no qual os sujeitos, em sua individualidade, são concebidos como uma empresa que está numa constante competitividade e por isso busca incessantemente o aperfeiçoamento.

Esse apelo ao empreendedorismo e os domínios por ele alcançados parecem elevar o discurso de flexibilização curricular do NEM e fazem com que os pilares educacionais desenvolvam-se para

um projeto de uma governamentalidade neoliberal da sociedade. Nesse sentido, Soler (*et al*, 2021), em consonância com Foucault (2012), aponta que é necessário pensar também

[...] as sistemáticas modulações pelas quais as instituições de ensino, acabam por produzir agenciamentos relacionados aos aspectos afetivos dos seus estudantes. Como se essas instituições adotassem como critério fundamental, muito mais os aspectos modulares da constituição da subjetividade, do que propriamente o desenvolvimento de conteúdos programáticos e disciplinares. Mais do que uma educação preocupada em disciplinar, temos a configuração de uma experiência responsável por consagrar os elementos existenciais voltados para as dinâmicas do empreendedorismo e do empresariamento de si mesmo. (SOLER *et al*, 2021. p. 11).

Conforme salienta Soler (*et al*, 2021, p. 11): “Estamos diante de um *ethos* que interpela o jogo de estímulos pelos quais o sujeito deve operar sua conduta, caso queira reconhecer-se enquanto indivíduo dentro do padrão do mercado econômico”. O sujeito passa, então, a ser responsável pela projeção e desenvolvimento do seu projeto de vida, no qual não há espaço para o insucesso, para as decepções, incoerências e incertezas da vida, tal qual uma empresa em que o jovem pensado pelo NEM deve empenhar-se sempre para alcançar o topo, o sucesso.

De acordo com Lopes, Bortolo e Almeida (2016), as reformas do NEM, ao disseminarem discursos que apontam o jovem como um protagonista que escolhe as áreas do conhecimento nas quais deseja se aprofundar, de acordo com a elaboração do seu projeto de vida, estão, na verdade, disseminando um discurso que visa a ocultar os regimentos neoliberais que buscam mascarar a oferta de um ensino público com baixo custo e poucos investimentos, para o qual enxugar o currículo é primordial, e com isso dispensar as disciplinas consideradas desnecessárias ou pouco úteis a esses interesses. A perspectiva econômica neoliberal, de acordo com Foucault (2008, p. 333), revela-se como “[...] a reativação de teorias econômicas já gastas”; e a sociedade prevista nesse modelo econômico é pautada em bases empresariais e, “[...] portanto, uma sociedade para o mercado”. (FOUCAULT, 2008, p. 333).

Nessa perspectiva, é forçoso refletir sobre as possibilidades do NEM ajustado aos interesses econômicos e de mercado, o qual propugna o discurso de que a aprovação da proposta delega ao jovem a liberdade de escolher o que estudar, em que área do conhecimento se aprofundar, e ainda lhe permite escolher uma profissão; tudo isso de acordo com a sua vocação. Discursos como estes desvelam pressupostos de uma *governamentalidade* do sujeito, que atua por meio de um mecanismo que “[...] manipula os corpos [...]” a fim de torná-los “[...] úteis e dóceis ao mesmo tempo [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 297), uma vez que o trabalho está diretamente ligado ao sujeito e às relações que perpassam pelo sujeito e/ou pelas pessoas.

## **Considerações finais**

O objetivo deste texto foi analisar a irrupção de discursos sobre o trabalho nos documentos normativos que dão suporte ao currículo do Novo Ensino Médio, com a intenção de identificar as condições de possibilidade que entrelaçam os enunciados sobre trabalho às emergências e anseios do neoliberalismo. Foram analisados, dentre outros documentos normativos, o texto da Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018).

As análises apontam que as instâncias que levaram à inserção do tema trabalho no NEM muito se aproximam das noções de uma racionalidade neoliberal que atua para o desenvolvimento de uma *governamentalidade* do tempo, do corpo e da própria subjetividade do sujeito jovem. Foi possível observar também que os núcleos das regularidades discursivas apresentados no NEM e na BNCC tendem para uma constante tentativa de preparar o jovem para atender aos requisitos do mercado de trabalho, sobretudo, pelo trabalho com competências e habilidades que visam à formação de um sujeito proativo, que desenvolve e trabalha suas competências emocionais e sociais para atender à lógica neoliberal de constante regulação e avaliação.

Esses dizeres, ao se considerar as proposições da REM que suprime do currículo algumas disciplinas em detrimento de outras – tal conjectura acompanhada das considerações da BNCC sobre a compreensão do Trabalho no NEM –, além das teorias que foram elencadas ao longo da discussão, apontam para um cenário em que a questão do trabalho no NEM se desenvolve desde a pretensão de um currículo diversificado e flexível até à fomentação de ideários políticos e econômicos aos quais estão atrelados sentidos de educação como mercadoria para atender aos interesses do mercado.

## Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Coimbra: CES/Almedina, 2014.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio e TADEU, TOMAZ (org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo, Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html) Acesso em junho de 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). html Acesso em junho de 2022.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.html). Acesso em junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ensino médio** – dúvidas. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em novembro de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 05/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011.

CARVALHO, J.; LOURENÇO, S. **O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar**. Proposições, V.29, 2018.

CAMPOS, R. H. F. **A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação: questões éticas suscitadas pela regulamentação brasileira**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, n.217224, 2020.

CHIZZOTTI, A. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.4, p.1556-1575, out./dez. 2016.

CHIZZOTTI, A. História e Atualidade das Ciências Humanas e Sociais. **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 599-613, maio-ago. 2016.

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

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos avançados, Scielo, p.25-42, 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em 02 de novembro de 2022.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso no College de France (1975-1976). Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no College de France (1978-1979). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOULART, Débora; CÁSSIO, Fernando. **A farsa do ensino médio selfie service**. Le Monde Diplomatique Brasil, 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, nº



49, p. 39-58, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

LOPES, C. B., BORTOLO, C. C.; ALMEIDA, S. V. (2016). O Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, 34(2), 555–581. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p555>.

RODRIGO, L. M. **A questão da cientificidade das ciências humanas**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 71–77, 2016.

SOLER, R. D. V.; VAZ, R. A; RAASCH, P. T; PACKER, L. N. K; SILVA, M. A. P. Michel Foucault, a educação e o neoliberalismo, **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2433> Acesso em: 22 agosto de 2022.