

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Antonio Pereira da Silva Junior

**PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO: UM
ESTUDO SOBRE O EMPREENDEDORISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR
MARANHENSE**

Santa Cruz do Sul
2024

Antonio Pereira da Silva Junior

**PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO: UM
ESTUDO SOBRE O EMPREENDEDORISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR
MARANHENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira.

Santa Cruz do Sul

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Silva Junior, Antonio Pereira da

Processos de recontextualização no Novo Ensino Médio : um estudo sobre o empreendedorismo no currículo escolar maranhense / Antonio Pereira da Silva Junior. – 2024.

127 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira.

1. Empreendedorismo. 2. Currículo escolar. 3. Recontextualização. 4. Novo Ensino Médio. 5. Lei 13.415/2017. I. Silveira, Éder da Silva . II. Título.

Antonio Pereira da Silva Junior

**PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO: UM
ESTUDO SOBRE O EMPREENDEDORISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR
MARANHENSE**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Éder da Silva Silveira

Professor orientador – UNISC

Dr. Altair Alberto Fávero

Professor examinador – UPF

Dr. Moacir Fernando Viegas

Professor examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família – pais, irmãos e noiva, pelo auxílio, compreensão e toda a paciência prestada ao decorrer desse processo e de toda a minha vida pessoal e acadêmica.

À Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) por oportunizar o desenvolvimento educacional da nossa região por meio de oportunidades como essa do Mestrado Interinstitucional (MINTER), que permitiu a mim e a tantos outros terem acesso a uma pós-graduação *stricto sensu*.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEdu-Unisc), por ser um espaço de acolhimento e compartilhamento de saberes.

Ao grupo de pesquisa Currículo Memórias e Narrativas em Educação, por tudo o que contribuiu nesse processo, por todas as orientações coletivas e demais momentos que foram valiosos no desenvolvimento desse trabalho.

Aos professores Altair e Moacir, pela atenção dedicada a essa dissertação e pelos encaminhamentos apresentados.

E de modo muito especial ao professor Dr. Éder da Silva Silveira, a quem me faltam palavras para expressar a minha gratidão pela sua paciência, atenção e por tudo o que fez para que essa dissertação se tornasse real.

RESUMO

A dissertação resulta de pesquisa que teve como objetivo compreender como professores/as de uma escola pública maranhense interpretam e ressignificam (recontextualizam) os dispositivos normativos ou instrucionais sobre o empreendedorismo no campo da prática. O processo de recontextualização é uma teoria apresentada por Basil Bernstein (1996) que aborda como os discursos oficiais são entendidos e aplicados no campo da prática. Essa ferramenta é importante para ajudar a compreender o cenário atual de investidas neoliberais no campo educacional, que possui o intento de formar sujeitos autogestores por meio de regulamentações que envolvem reformas educacionais como a do Novo Ensino Médio (NEM). Para alcançar o propósito desse trabalho, foi adotada uma metodologia de abordagem qualitativa, com a realização de oito entrevistas como procedimento de produção de dados. A análise foi desenvolvida com base na Análise Textual Discursiva (ATD) e sistematizada no *software* Excel. Os docentes escolhidos para participarem das entrevistas trabalham com as disciplinas Projeto de Vida; Aprofundamento I e II e Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo, pois foram as que demonstraram maior proximidade com a temática de empreendedorismo curricular. A pesquisa considerou documentos nacionais e estaduais no processo de análise, buscando observar os sentidos e enunciados que estes documentos oficiais apresentaram para o empreendedorismo e a forma como foram recebidos e considerados no campo da prática. O estudo permitiu identificar que o processo de recontextualização no currículo maranhense tem ocorrido por meio da seleção, da descontextualização, do deslocamento de sentido e da atribuição de sentido adicional, como também por meio de subcategorias emergentes que foram expressas por meio do desconforto dos docentes em relação à "carga horária" das disciplinas que compõem a parte diversificada do currículo do NEM, demonstrando que o campo da prática tem sido um cenário de angústias e de alcance relativo da política naquilo que é prescrito nos documentos curriculares.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Currículo escolar. Recontextualização. Novo Ensino Médio. Lei 13.415/2017.

ABSTRACT

The dissertation is the result of research that aimed to understand how teachers from a public school in Maranhão interpret and re-signify (recontextualize) normative or instructional devices on entrepreneurship in the field of practice. The recontextualization process is a theory presented by Basil Bernstein (1996) that addresses how official discourses are understood and applied in the field of practice. This tool is important to help understand the current scenario of neoliberal attacks in the educational field, which aims to train self-managing subjects through regulations that involve educational reforms such as the New Secondary Education-NSE. To achieve the purpose of this work, a qualitative approach methodology was adopted, with eight interviews carried out as a data production procedure. The analysis was developed based on Discursive Textual Analysis (DTA) and systematized in Excel software. The teachers chosen to participate in the interviews work with the Life Project disciplines; Deepening I and II and Social Co-responsibility and Entrepreneurship, as they were the ones that demonstrated the greatest proximity to the theme of curricular entrepreneurship. The research considered national and state documents in the analysis process, seeking to observe the meanings and statements that these official documents presented for entrepreneurship and the way in which they were received and considered in the field of practice. The study allowed us to identify that the recontextualization process in the Maranhão curriculum has occurred through selection, decontextualization, displacement of meaning and the attribution of additional meaning, as well as through emerging subcategories that were expressed through the discomfort of teachers in relation to the "hour load" of the subjects that make up the diversified part of the NEM curriculum, demonstrating that the field of practice has been a scenario of anguish and the relative scope of policy in what is prescribed in the curricular documents.

Keywords: Entrepreneurship. School curriculum. Recontextualization. New High School. Law 13.415/2017.

RESUMEN

La disertación es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo comprender cómo profesores de una escuela pública de Maranhão interpretan y resignifican (recontextualizan) dispositivos normativos o instruccionales sobre el emprendimiento en el campo de la práctica. El proceso de recontextualización es una teoría presentada por Basil Bernstein (1996) que aborda cómo se entienden y aplican los discursos oficiales en el campo de la práctica. Esta herramienta es importante para ayudar a comprender el escenario actual de ataques neoliberales en el ámbito educativo, que pretende formar sujetos autogestionarios a través de normativas que involucran reformas educativas como la Nueva Educación Secundaria-NES. Para lograr el propósito de este trabajo se adoptó una metodología de enfoque cualitativo, realizándose ocho entrevistas como procedimiento de producción de datos. El análisis se desarrolló con base en el Análisis Textual Discursivo (ATD) y se sistematizó en el software Excel. Los docentes elegidos para participar en las entrevistas trabajan con las disciplinas del Proyecto de Vida; Profundizando I y II y Corresponsabilidad Social y Emprendimiento, por ser los que demostraron mayor cercanía con el tema de emprendimiento curricular. La investigación consideró en el proceso de análisis documentos nacionales y estatales, buscando observar los significados y declaraciones que estos documentos oficiales presentaban para el emprendimiento y la forma en que fueron recibidos y considerados en el campo de la práctica. El estudio permitió identificar que el proceso de recontextualización en el currículo de Maranhão se produjo a través de la selección, descontextualización, desplazamiento de significado y atribución de significado adicional, así como a través de subcategorías emergentes que se expresaron a través del malestar de los docentes en relación a la "carga horaria" de las materias que integran la parte diversificada del currículo NEM, demostrando que el campo de la práctica ha sido un escenario de angustia y el alcance relativo de la política en lo prescrito en los documentos curriculares.

Palabras clave: Emprendimiento. Currículum escolar. Recontextualización. Nueva Escuela Secundaria. Ley 13.415/2017.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Quadro 01 – Obras sobre empreendedorismo no currículo..... | 26 |
| Quadro 02 – Tipos de empreendedorismo..... | 50 |
| Quadro 03 – Sentidos sobre empreendedorismo na Lei 13.415/2017..... | 54 |
| Quadro 04 – Sentidos sobre empreendedorismo nas DCNEM..... | 56 |
| Quadro 05 – Sentidos sobre empreendedorismo no DCTMA..... | 59 |
| Quadro 06 – Sentidos sobre empreendedorismo na BNCC..... | 63 |
| Quadro 07 – Aprofundamentos de itinerários formativos..... | 68 |
| Figura 01 – Dimensões para o Projeto de Vida..... | 75 |
| Quadro 08 – Organização do componente curricular Projeto de Vida..... | 76 |
| Figura 02 – Objetivos de conhecimento por dimensões..... | 78 |
| Figura 03 – Diferença entre “empreendedorismo” e “empreendedorismo social”..... | 86 |
| Quadro 09 – Campos de estudo dos itinerários formativos..... | 93 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ATD | Análise Textual Discursiva |
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CHS | Ciências Humanas e Sociais |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COCSE | Caderno de Orientações Pedagógicas para a disciplina Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo |
| COEM-MA | Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| CRO | Campo de recontextualização oficial |
| CRP | Campo de recontextualização pedagógica |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DCTMA | Documento Curricular do Território Maranhense |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FAP | Faculdade do Baixo Parnaíba |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| IEMA | Instituto Estadual do Maranhão |
| IF | Itinerário formativo |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MA | Maranhão |
| MINTER | Mestrado Interinstitucional |
| MP | Medida Provisória |
| NEM | Novo Ensino Médio |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PL | Projeto de Lei |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGEdu | Programa de Pós-Graduação em Educação |

| | |
|-------|--|
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| REM | Reforma do Ensino Médio |
| SEDUC | Secretaria de Educação do Estado |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNISC | Universidade de Santa Cruz do Sul |
| URE | Unidade Regional de Educação |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA | 16 |
| 1.1.1 | Reforma do Ensino Médio, empreendedorismo e desdobramentos a respeito | 16 |
| 1.1.2 | Percepções alcançadas | 25 |
| 1.2 | ANÚNCIO DA PERSPECTIVA TEÓRICA: OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO | 27 |
| 1.3 | CAMINHOS METODOLÓGICOS | 30 |
| 1.3.1 | Abordagem e campo empírico | 30 |
| 1.3.2 | Procedimentos de produção e análise de dados | 33 |
| 1.3.3 | Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em educação | 35 |
| 2 | NEOLIBERALISMO E CULTURA EMPREENDEDORA | 37 |
| 2.1 | EMPREENDEDORISMO NA CULTURA DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO | 38 |
| 2.2 | REFORMA DO ENSINO MÉDIO E EMPREENDEDORISMO NA DOCÊNCIA | 46 |
| 2.3 | SENTIDOS E ENUNCIADOS SOBRE EMPREENDEDORISMO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS | 53 |
| 2.3.1 | Lei 13.415/2017 | 53 |
| 2.3.2 | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio | 56 |
| 2.3.3 | Documento Curricular do Território Maranhense | 59 |
| 2.3.4 | Base Nacional Comum Curricular | 63 |
| 2.3.5 | Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão | 66 |
| 3 | COMPREENSÕES E PRÁTICAS DO EMPREENDEDORISMO ESCOLAR | 71 |
| 3.1 | MOVIMENTO DE SELEÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS..... | 72 |
| 3.2 | DESCONTEXTUALIZAÇÃO E DESLOCAMENTO DE SENTIDO | 80 |
| 3.3 | ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO ADICIONAL..... | 84 |
| 3.4 | SUBCATEGORIAS EMERGENTES..... | 89 |
| 3.4.1 | Subcategoria “carga horária” | 89 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.4.2 | Subcategoria “formação docente” | 90 |
| 3.4.3 | Subcategoria “precariedade estrutural” | 94 |
| 3.4.4 | Subcategoria “internet” | 95 |
| 3.4.5 | Subcategoria “abismo social” | 96 |
| 3.4.6 | Subcategoria “superação de desemprego” | 98 |
| 3.4.7 | Subcategoria “ascensão social” | 101 |
| 4 | CONCLUSÃO | 103 |
| | REFERÊNCIAS..... | 108 |
| | APÊNDICES | 118 |
| | APÊNDICE A – Carta de aceite de instituição parceira | 118 |
| | APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista | 120 |
| | APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os/as professores/as que serão entrevistados/as | 121 |
| | APÊNDICE D – Matriz curricular do itinerário formativo | 123 |

1 INTRODUÇÃO

O empreendedorismo é uma abordagem que possui ampla aceitação e aplicação no meio comercial e em áreas como economia e administração. Falar sobre essa abordagem torna-se ainda mais prazeroso em virtude da proximidade particular que ela possui com minha área de formação em Administração, mas ao mesmo tempo também se torna um desafio, quando feita uma vinculação dela ao currículo escolar.

Após ingressar no PPGEduc-UNISC, pude encontrar um ambiente favorável para o aprendizado e para a contribuição na produção científica. Ainda no primeiro trimestre do curso de mestrado, no desenvolvimento das atividades da disciplina Estado, Políticas e Educação, tive contato com inúmeras leituras que me despertaram a atenção e me instigaram a aprofundar a compreensão de alguns conteúdos. Temas como gerencialismo, *accountability*, neoliberalismo e reformas no currículo geraram uma provocação carregada de curiosidade em entender o empreendedorismo no meio educacional.

Durante a maior parte da minha trajetória profissional não tive contato direto com a educação básica. Entender melhor as transformações e intervenções que ela tem enfrentado, em especial no ensino médio, certamente é uma oportunidade para compreender e contribuir nesse processo de discussão sobre essas mudanças, em particular sobre o empreendedorismo no currículo escolar.

Sabemos que a educação, ao longo dos anos e no processo de evolução humana, tem passado por transformações que estão relacionadas às mudanças ocorridas no modo de produção capitalista. Diante de suas crises e do interesse em perpetuar a sua longevidade, nas últimas décadas tem crescido um conjunto de estratégias neoliberais com o propósito de atender a interesses particulares relacionados a este sistema.

Na cultura do capitalismo contemporâneo, a aproximação da escola com o mundo econômico e com a racionalidade empresarial tem servido para operacionalizar e modelar o sistema escolar. Nesta direção, tem sido comum observar a emergência de reformas educacionais que buscam implementar novas estratégias e finalidades educativas na direção da formação de sujeitos empreendedores e competitivos (Dardot; Laval, 2016).

Entender algumas dessas estratégias e a forma com que têm se expandido, além de reconhecer alguns dos agentes envolvidos na sua disseminação, é fator

considerável para observar a implementação e a expansão do empreendedorismo no currículo escolar, bem como para prospectar impactos socioeconômicos e até culturais que isso pode causar.

Diante da crise estrutural que o capital tem enfrentado, que acarreta problemas como taxas de desemprego e precarização do trabalho, a educação escolar tem sido um alvo almejado como forma de solução encontrada para amenizar esses efeitos e, com isso, tem sido permeada por uma proposta de reforma em escala global.

Laval (2019), ao demonstrar uma série de dispositivos e entidades que divulgam uma proposta de reforma da educação em escala internacional, comprova que está em curso um fenômeno de globalização da educação neoliberal. E essas mudanças também têm chegado ao Brasil. Como evidência deste processo, foi estabelecida a Reforma do Ensino Médio (REM), representada por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Essa reforma desencadeou mudanças no currículo da etapa final da educação básica, além de um conjunto de novos dispositivos normativos que passaram a regular e padronizar a formação dos/das jovens, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a).

O empreendedorismo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), é considerado um dos 4 (quatro) eixos estruturantes da parte diversificada do currículo, onde desenvolve-se os itinerários formativos (IFs). Segundo as DCNEM, o empreendedorismo “supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (Brasil, 2018b, p. 22). Mas, como esse enunciado expresso nas DCNEM estaria sendo interpretado no cotidiano escolar?

Ao fazer esse questionamento sobre uma política educacional consideramos o pressuposto de que “no campo da prática, os processos de implementação manifestavam relações complexas entre distintas variáveis, adaptações e negociações, afastando-se do binarismo política/prática” (Silveira; Silva; Oliveira, 2022, p. 2), isto é, não há uma relação direta, ou de causa e efeito, entre a formulação da política e seu campo prático de atuação. Como observou Silva (2014), referindo-se ao estudo das políticas curriculares, é importante não esgotar as análises nos documentos normativos ou nos contextos de elaboração da política educacional. É relevante “investigar os processos por meio dos quais tais proposições são submetidas à discussão nos momentos em que a escola e seus sujeitos dialogam com

os dispositivos normativos oficiais, com suas referências explícitas ou implícitas” (Silva, 2014, p. 4). Com base na premissa teórica desenvolvida por Bernstein (1996) e explicada por Silveira, Silva e Oliveira (2022), reconhecemos que existe um processo entre o que é registrado no corpo dos documentos oficiais da política e o campo de sua prática marcado por “recontextualização”.

[...] a recontextualização pode ser compreendida como as formas pelas quais os sujeitos, as instituições ou os sistemas de ensino vão interpretar, dialogar, receber, aceitar, agir, resistir e transformar, no campo da prática, os dispositivos normativos oficiais que regulamentam oficialmente a política e seu discurso oficial, uma vez que esses dispositivos não serão os únicos mecanismos a regular a prática pedagógica (Silveira; Silva; Oliveira, 2022, p. 6).

A recontextualização apresentada por Bernstein (1996) é colocada como um processo que envolve quatro subcategorias: “seleção”; “descontextualização”; “deslocamento de sentido”; “atribuição de sentido adicional”. Sendo que tais subcategorias serão apresentadas e desenvolvidas nos capítulos a seguir.

Diante dessa perspectiva apresenta-se como **problema de pesquisa** a seguinte questão: como ocorre a recontextualização do empreendedorismo no currículo do Novo Ensino Médio (NEM) em escolas da rede pública do estado do Maranhão?

Para que a investigação consiga alcançar os resultados esperados, o **objetivo geral** desse estudo é compreender como professores/as de uma escola pública maranhense interpretam e ressignificam (recontextualizam) os dispositivos normativos ou instrucionais sobre o empreendedorismo no campo da prática.

Em complementação ao objetivo geral foram construídos os seguintes **objetivos específicos**: I. Identificar e analisar os sentidos/enunciados atribuídos ao empreendedorismo no currículo escolar maranhense e que estruturam o discurso oficial da reforma curricular do ensino médio; II. Compreender como estes enunciados são recontextualizados nas escolas pelos/as docentes, isto é, como professores/as interpretam e ressignificam os dispositivos normativos ou instrucionais sobre o empreendedorismo no campo da prática.

A seguir são apresentados os resultados obtidos com a revisão bibliográfica desenvolvida para aprimorar e justificar a condução deste trabalho.

1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica possui papel fundamental na construção de um trabalho científico. Além disso, evidencia-se como um instrumento que contribui efetivamente no entendimento e definição do problema de pesquisa, revelando aspectos da atual situação dos conhecimentos construídos em torno da temática abordada, possibilitando um posicionamento coerente com a realidade.

Em busca de alcançar os propósitos estabelecidos pela revisão bibliográfica, este trabalho recorreu a duas plataformas que reúnem produções científicas, sendo elas o portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Como meio de alcançar trabalhos que tivessem maior aproximação com a temática em estudo foram utilizados os seguintes termos de busca: “empreendedorismo” AND “currículo escolar”; “empreendedorismo” AND (“escola” OR “educação básica”); “empreendedorismo” AND (“Novo Ensino Médio” OR “Reforma do Ensino Médio”). Como filtro de abrangência temporal foi definido o período compreendido entre 2013 e 2023, considerando apenas os trabalhos inseridos na área da educação. Optou-se por utilizar o espaço temporal a partir de 2013, pois neste ano foi apresentado o Projeto de Lei (PL) 6.840 destinado a promover reformas no ensino médio.

Como critério de seleção para os trabalhos foi considerada a proximidade com o tema de pesquisa e essa seleção se deu por meio da leitura dos resumos, verificando aspectos como objetivos e metodologias adotadas. Quando necessário, era efetuada a leitura de outros elementos do trabalho para obter uma melhor compreensão.

Na próxima subseção é apresentado o resultado obtido a partir da revisão bibliográfica desenvolvida para contribuir com este estudo, que inicia apresentando alguns aspectos de contextualização sobre o NEM e sobre empreendedorismo e elementos correlacionados.

1.1.1 Reforma do Ensino Médio, empreendedorismo e desdobramentos a respeito

A Reforma do Ensino Médio passa a ter início por meio da publicação da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro 2016 (Brasil, 2016a),

posteriormente transformada na Lei 13.415/2017, que estabeleceu o Novo Ensino Médio (Oliveira; Silva, 2023). Essa lei trouxe uma série de modificações no currículo da etapa final da educação básica no Brasil que, dentre elas, destacamos a partir de Silveira (2022):

- a) Aumento da carga horária total do Ensino Médio de 2.400 horas para 3.000 horas (1.000 horas anuais), sendo que a carga horária anual total para o Ensino Médio diurno “deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas” (Brasil, 2018a, p.10).
- b) Currículo organizado por áreas do conhecimento e por competências e habilidades, incluindo as “aprendizagens essenciais socioemocionais”, com base na organização e no planejamento inter e transdisciplinar e na BNCC.
- c) Currículo separado em duas partes, uma de formação geral básica de, no máximo, 1.800 horas; outra considerada diversificada, composta por até cinco itinerários formativos, sendo quatro referentes às quatro áreas do conhecimento e um relacionado à formação técnica profissional de nível médio.
- d) Obrigatoriedade apenas de língua portuguesa e matemática, únicos componentes curriculares considerados disciplinas em todos os anos do Ensino Médio; as demais disciplinas são tratadas como “estudos e práticas”, indicando haver, por parte dos formuladores da política, menor relevância no processo de formação das juventudes.
- e) Currículo flexível e para a flexibilidade.
- f) Discurso da escolha e do protagonismo juvenil como um princípio basilar do currículo.
- g) Concepção de Formação Integral reduzida à formação por competências e à formação de sujeitos empreendedores.
- h) Projeto de vida como princípio base que fundamenta as propostas pedagógicas das unidades escolares das redes.
- i) Possibilidade de realização de parcerias público-privadas para a oferta de parte do currículo. A reforma também trouxe uma mudança no FUNDEB [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação], através da qual mudam algumas regras do financiamento público, sendo possível que os recursos também possam ser usados para financiar estas parcerias com o setor privado.
- j) Os itinerários formativos serão ofertados de acordo com a disponibilidade e as condições dos sistemas de ensino, isto é, nenhuma escola ficou obrigada a oferecer todos os itinerários ou mais de um itinerário.
- k) Possibilidade de contratação de profissionais com notório saber para atuarem como professores no itinerário de formação técnica e profissional.
- l) Possibilidade de oferecer até 80% da carga horária total a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos.
- m) Possibilidade de oferecer 20% da carga horária total a distância no ensino médio diurno, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos, podendo chegar até 30% no ensino médio noturno.

No âmbito da bibliografia analisada, Castro, Gawryszewski e Dias (2022) acreditam que a estrutura estabelecida para a REM condiciona uma situação de dependência, pois coloca o processo de abordagem do conhecimento científico em uma posição de superficialidade, pois, entre outros aspectos, a reforma possui um caráter praticista e pragmático.

O NEM também é interpretado como uma reforma submissa aos parâmetros de produção estabelecidos pelo capital, de modo que tanto o seu movimento como a sua concentração e desenvolvimento evidenciam-se como elementos primordiais para se compreender a REM, que só se demonstra viável a partir da preparação de uma força de trabalho específica, marcada pela flexibilidade, além de uma exploração de trabalho cada vez maior (Silva; Marcassa, 2020).

Ademais, também foi destacado que o capital se utiliza do currículo como um mecanismo para implementar o seu ideário formador. Nesse sentido, a escola exerce um controle social que se expressa não apenas nas diversas áreas de conhecimento como também na maneira pela qual a prática pedagógica é desenvolvida. Desse modo, as formas de significado expostas por ela possuem um forte poder estratégico de controle social e econômico (Maia, 2022).

O capital é uma estrutura de modo de produção da vida que abarca um grupo integrado de relações sociais ligadas à produção (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022). Nesse cenário, a série de obstáculos enfrentados pelos/as trabalhadores/as (como a redução de direitos trabalhistas, por exemplo) coloca essa classe em uma condição de profunda fragilidade subjetiva e objetiva, devido às ameaças constantes a sua sobrevivência. E como forma de se relacionar com as exigências capitalistas, acaba perdendo o espírito de solidariedade de classe, ampliando uma subjetividade individualista em constante crescimento (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022).

Para atender as exigências de perfil para a força de trabalho demandada pelo capitalismo, a escola ficou incumbida de se ajustar para que esse profissional seja formado de acordo com as demandas do mercado (Laval, 2004¹; Santomé, 2003² *apud* Maia, 2022). O ideário capitalista entendia que a escola se distanciava daquilo que são as necessidades contemporâneas por meio de um ensino majoritariamente teórico, ultrapassado e que conseqüentemente formava indivíduos que não correspondiam às demandas atuais, obtendo como conseqüência o agravamento das taxas de desemprego e a desigualdade social (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022).

Nesse sentido, Maia (2022) entende que a REM idealizou uma escola neoliberal que tem como propósito alavancar a qualidade na preparação da força de

¹ LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

² SANTOMÉ, Jurjus Torres. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Tradução: Claudia Schilling. Artmed: Porto Seguro, 2003.

trabalho, sem que necessariamente fossem ampliados os investimentos para alcançar tal qualificação.

Diferente do que é esperado pelos seus percursores, a aplicação do NEM também foi analisada na literatura como um obstáculo ao direito a uma educação que seja efetivamente de qualidade e com referências sociais, já que adota a lógica da concorrência e do modelo empresarial. Além disso, demonstra haver, na escola, a inserção de um projeto disciplinador de posturas, direcionado ao controle das individualidades que se valem do empreendedorismo e do voluntarismo como exigências inegociáveis para a sociedade (Ferreira; Cypriano, 2022).

Bernardes e Voigt (2022a, p. 118) consideram que:

[...] se postulamos um novo sujeito, ele é, portanto, distinguido nas práticas discursivas e também institucionais que favorecem novas redes de sanções e estímulos, promovendo comprometimentos que surtem efeitos nas produções de funcionamentos psíquicos. Essa é a razão pela qual os sujeitos são impulsionados a serem empresas de si e capital humano, se percebendo como assujeitados pela concorrência.

Para que esses pensamentos que envolvem o NEM fossem normatizados, alguns mecanismos de reformulação de políticas foram adotados, dentre as quais podemos citar BNCC (Brasil, 2018a). Visto que as mudanças estabelecidas na BNCC foram direcionadas por pressões de caráter sociopolítico e econômico (Maia, 2022). A literatura sobre o tema expõe elementos que evidenciam uma forte aliança estabelecida entre entidades privadas apoiadas pela mídia e partidos políticos em prol da BNCC e da REM.

A BNCC (para o ensino médio) estabelece como uma de suas finalidades que: “o ensino médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática” (Brasil, 2018a, p. 467). Nesta direção, a BNCC trouxe a reintegração da pedagogia das competências, vertente que tomou consistência normativa para a estruturação dos currículos (Ramos; Paranhos, 2022). Essa pedagogia possui como uma de suas características, conforme Pandolfi (2015, p. 84), “[...] evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis”.

Pinto e Melo (2021) discorrem que a BNCC para o ensino médio, por mais que não seja disposta como currículo, se estabelece como tal, ao passo que é exigida a sua aplicação nos estados e municípios por meio da reorganização dos seus planos

curriculares.

De modo geral, as competências dispostas na BNCC direcionam a educação para um fim instrumentalizado, que atribui enfoque na prática e em conhecimentos utilitaristas. A BNCC permitiu uma flexibilização no currículo ao inserir IFs e o alicerçou direcionando para o mundo do trabalho³, e por ser um documento de orientação nacional, acaba ocasionando um controle curricular (Maia, 2022). Alguns/as autores/as também destacam que a padronização do currículo não é um fenômeno único do Brasil, pois esse processo é uma das consequências buscadas pela internacionalização do capital, bem como pela globalização do mercado de trabalho (Barbosa; Madeira, 2023).

Santos (2022), enfatizando a Lei do Novo Ensino Médio, descreve que:

[...] com a proposta de maior flexibilidade, a implementação dessa lei definiu uma nova organização escolar a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na expectativa de oferta de diferentes possibilidades na escola, nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens, além da formação técnica e profissional (p. 39-40).

Estabelecer um currículo flexibilizado, nessa linha de entendimento, seria criar um ambiente em que se construa o projeto de vida dos/das estudantes, como também propiciar uma aprendizagem de acordo com a BNCC, criando, assim, disciplinas eletivas que podem ser vistas como consequência de uma política de mercado global, sendo importante também citar que essas políticas curriculares são de caráter dinâmico e sem linearidade (Almeida; Bezerra; Lins, 2023).

A esse respeito, Oliveira e Silva (2023, p. 13) afirmam que

[...] essa flexibilização, parece contribuir para a precarização do trabalho que, desprovido de identidade e vínculo coletivo, perpassa pelo neologismo do empreendedorismo que dissolve relações salariais, de maneira a retroceder o trabalho a uma mercadoria desassociada dos direitos trabalhistas sem organizações sindicais e até mesmo partidos políticos.

Pereira (2015, p. 89-90) também assevera que a

[...] flexibilização significa menos obrigações dos capitalistas para com o trabalhador, isto é, exige-se um trabalhador qualificado e produtivo, no

³ Frigotto (2005) discorre que o trabalho possui duas dimensões. A primeira envolve o mundo de trabalho e está relacionada a criação do ser humano (ontocriativa) e as dimensões históricas assumidas pelo trabalho na sociedade de classes; a segunda, ontológica, está relacionada ao mercado de trabalho, ligada ao trabalho produtivo.

entanto, com menor custo. Isso implica na redução dos direitos do trabalho, precarizando as condições da classe trabalhadora.

Barbosa e Madeira (2023) salientam que a flexibilização estabelecida na Lei do Novo Ensino Médio ultrapassou a organização curricular quando ela normatizou parcerias entre entidades públicas e privadas, permitindo novas possibilidades para que o recurso financeiro do setor público fosse investido no setor privado, alcançando mudanças, por exemplo, no FUNDEB.

Foi justamente essa aproximação com o setor privado que favoreceu e intensificou essas drásticas mudanças no currículo ao longo dos últimos anos. Dessa forma, como já pontuado, incorpora-se no currículo componentes que são de origem mercantil, como pode ser constatado no eixo estruturante presente nos IFs da BNCC para o ensino médio, que atribui: “IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (Brasil, 2018a, p. 479).

De acordo com o entendimento de Maia (2022), fica evidente que a concepção de “empreendedorismo” disposta na BNCC não se restringe apenas em alterar o significado da palavra, como também acaba envolvendo considerações relacionadas ao ser humano e a um projeto de sociedade com proporções nacionais, no que tange à formação de subjetividades e comportamentos direcionados aos interesses do mercado. A autora reforça ainda que tanto a BNCC como a REM buscam um processo de formação instrumentalizada, restrito a desenvolver competências e habilidades com o intuito de ajustar o público estudantil aos axiomas do mundo de trabalho que se apresenta flexível, com instabilidades e composto por frágeis relações de trabalho.

Zan e Krawczyk (2019) entendem que, com isso, toma espaço a ideia de que a juventude passe a pensar como um(a) empresário/a de si mesmo/a e tenha condições de construir o seu projeto de vida. Este/a jovem deve tornar-se autônomo/a, criativo/a e empreendedor(a), além de ser capaz de entender que é necessário esforço e escolhas adequadas para que alcance aquilo que busca.

Bernardes e Voigt (2022b, p. 7), com base em Dardot e Laval (2016, p. 349), ainda pontuam que “ser ‘empreendedor de si mesmo’ significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional”; que o/a jovem é direcionado/a mentalmente a conciliar o “sujeito psicológico e sujeito da produção”. Sobre este tema, Pandolfi (2015) indica que esse processo se mostra como um

convite a uma prática de trabalho de cunho informal e precarizado sem qualquer proteção de direitos sociais.

Essa perspectiva é envolvida por um discurso gerencial que entrelaça diversas técnicas que exigem um contínuo trabalho do *Eu* do indivíduo com o propósito de aproximá-lo do *Eu* considerado ideal, alinhado com o discurso de imediato reconhecimento com a empresa (Bernardes; Voigt, 2022b).

Ademais, a narrativa empresarial preserva a ideia de que há uma carência de mão de obra capacitada no mercado que corresponda às transformações tecnológicas atribuídas aos diversos processos produtivos, e ainda associa essa ausência de qualificação à educação pública, pois a considera de qualidade limitada (Albuquerque, 2020). Quando o mercado propõe os parâmetros de reforma na educação a sua maneira, em lugar de buscar estabelecer uma formação humana alinhada com os fundamentos de bem comum, procede-se com a promoção de competências de cunho mercantil, que retiram as escolas públicas de um ambiente democrático, igualitário e coletivo (Estormovski, 2021). Com isso, o ato de associar a qualificação e a empregabilidade acarreta uma proposta de responsabilidade individualizada, propondo que o alcance de êxito ou fracasso na vida profissional fosse algo que depende unicamente do indivíduo e não das circunstâncias econômicas e do espaço onde o indivíduo passa por essas circunstâncias (Lima, 2022).

Atualmente estamos vivendo a realocação das aptidões do empreendedorismo de cunho econômico e prática empresarial para o âmbito educacional, fazendo com que ele seja uma competência que deve ser estimulada no meio estudantil e entre as entidades organizadoras de recomendações na educação (Zan; Krawczyk, 2019). Por ser uma temática que já vem sendo tratada há alguns anos em sua relação com a educação, é possível perceber que o empreendedorismo conseguiu obter uma favorável apropriação tanto pelo governo federal como também pelo setor empresarial e até pela sociedade, e com isso foi inserido no currículo escolar, sendo expresso a partir de projetos ou por meio de disciplinas específicas (Raimann, 2015).

Como forma de aplicar políticas com foco no empreendedorismo fez-se necessário estabelecer uma redefinição da ideia principal do seu significado, que antes poderia ser visto como uma atividade econômica, e que atualmente passou a ser fundamentada essencialmente nos atributos de personalidade do sujeito como mecanismo para atingir sucesso. Esse pensamento passou a situar a educação como meio de preparação de novos/as empreendedores/as (Goes, 2016). Castro,

Gawryszewski e Dias (2022) observaram, por exemplo, que o empreendedorismo e as atribuições do empreendedor estão sendo estimulados como um ideário de setores dominantes com o propósito de intervirem sobre a realidade do mundo atual, e ainda reforçam que as práticas empreendedoras não se originam apenas na classe burguesa, mas também possuem apoio de relevante parcela da classe trabalhadora.

Petrini (2022), corroborando esse raciocínio, observa que o empreendedorismo é uma corrente de propensão econômica que tem angariado espaço nas mais variadas agendas e que vai além das pautas econômicas, alcançando espaço em agendas sociais, culturais e educacionais. Manfré (2021, p. 3) indica que “desde pequenas, nossas crianças são incentivadas a serem empreendedoras, gerenciadoras, planejadoras, dinâmicas, elementos defendidos como potencializadores do sucesso profissional”.

Silva (2020) afirma que a inserção da educação empreendedora e sua disciplina no currículo escolar é apresentada como um importante instrumento para reduzir a evasão escolar, bem como ferramenta para promover a empregabilidade e, por consequência, favorecer o desenvolvimento social e econômico. Ou seja, neste contexto, a educação é taxada por um prisma pragmático na medida em que é concebida como meio para aumentar as possibilidades de os sujeitos desenvolverem habilidades e competências que são vistas como fundamentais para empreender em meio ao mercado e, desse modo, a educação assimila a importante função de adequar o indivíduo à sociedade (Gomes; Ferrazzo; Lôbo, 2018).

Na bibliografia analisada, a presença de observações quanto aos significados do empreendedorismo no currículo escolar teve certa constância. Almeida, Bezerra e Lins (2023) expressam que o empreendedorismo, enquanto componente do currículo, constitui-se como um sistema extenso de difusão da ordem empresarial, sendo um recurso pedagógico que efetua a ligação do senso operacional da empresa para estabelecer subjetividade neoliberal. Barbosa e Madeira (2023, p. 190, grifos nossos) colocaram em evidência uma importante informação a esse respeito:

Além de demandar baixo investimento, a formação para o empreendedorismo cumpre uma função ideológica, contribuindo para: a) impedir o desvelamento das **causas estruturais do desemprego**, fortalecendo a compreensão do desemprego e dos problemas sociais como **questões de ordem individual**; b) fortalecer a ideia de que o sucesso ou fracasso é uma questão de **esforço e mérito**; c) **naturalizar a desresponsabilização do Estado** com as políticas sociais e a garantia dos direitos; d) **camuflar os antagonismos entre capital e trabalho** na medida em que induz o trabalhador a se identificar como um

investidor/empresário ou como um trabalhador possuidor de maior autonomia e liberdade/flexibilidade para gerenciar seu tempo de lazer e trabalho.

Com isso, o “empreendedorismo curricular” é uma ferramenta que inverte papéis de modo que, nesse cenário, o desemprego é associado ao próprio indivíduo, compreendido como responsável pela sua obtenção e pelo seu sucesso particular. Propondo uma “autonomia” ao indivíduo ao propagar um senso de que, sem depender de estruturas estatais, ele terá uma vida livre e autossuficiente. Bernardes e Voigt (2022a) contribuem constatando que o indivíduo que age como uma empresa em um cenário de concorrência, assimila para si a competição e passa a entendê-la como uma peça para o relacionamento social.

Sobre este tema, Costa e Caetano (2021) asseveram que o crescimento do número de trabalhadores/as sem emprego propicia o surgimento da concorrência, já que o ingresso ao emprego torna-se cada vez mais difícil, e assim o capital propaga o empreendedorismo como meio para combater essa situação.

Em perspectiva oposta a que esteve mais recorrente na bibliografia pesquisada, outros/as autores/as consideraram positiva ou necessária a implementação do “empreendedorismo” e seus preceitos no currículo escolar. Pinto e Melo (2021) consideraram que a BNCC demanda que os/as docentes sejam empreendedores/as, e que também devem conseguir formar discentes empreendedores/as.

Nos parâmetros da formação docente, Manfré (2021) entende que a BNCC propõe uma nova estrutura nos planos curriculares dos cursos de formação docente e que essa inclinação também é evidenciada a partir de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica. Desse modo, é estabelecido um modelo em que o docente acaba tornando-se um retransmissor de um modelo educativo que possui ênfase no empreendedorismo, na produtividade e na competitividade.

Pereira (2015) enxerga que as práticas pedagógicas transcorrem por todo um conjunto de encaminhamentos do meio empresarial, sendo que os profissionais que estão na condição de gestores, docentes, inclusive os/as alunos/as e a comunidade de modo geral, necessitam tornar-se “empreendedores dos afazeres de ensino e de aprendizagem”, considerando um conjunto de valores morais, habilidades, atitudes e conhecimentos que facilitam o ingresso do/da jovem trabalhador(a) como força de trabalho capitalista.

Em perspectiva divergente, Raimann (2015) afirma que, considerando os diversos documentos que propõem as políticas educacionais atuais, o discurso que envolve o empreendedorismo no processo de formação docente possuiu feição técnico-instrumental a partir das habilidades dispostas para as inovações, a criatividade, persistência.

1.1.2 Percepções alcançadas

Por meio dessa revisão bibliográfica foi possível acessar 34 (trinta e quatro) trabalhos que relacionavam na sua proposta de pesquisa fatores que envolviam desdobramentos da REM e a inserção do “empreendedorismo” no currículo escolar. Não obstante, foram acessados trabalhos que ponderaram sobre a análise da formação docente para atender a nova configuração da etapa final da educação básica, além de outros que abordavam a educação profissionalizante e a estrutura adotada para promover o empreendedorismo, como também produções que se dispuseram a discorrer sobre o currículo escolar como ferramenta do capital direcionada a formação de indivíduos empreendedores.

Por mais que tenham sido encontradas obras que tratavam sobre as implicações do novo currículo para o ensino médio, em alguns estados brasileiros como Acre (Oliveira; Silva, 2023), Espírito Santo (Ferreira; Cypriano, 2022), Minas Gerais (Pinto; Melo, 2021), Pernambuco (Almeida; Bezerra; Lins, 2023), Rio de Janeiro (Barbosa; Madeira, 2023) e Santa Catarina (Bernardes; Voigt, 2022a, 2022b), apenas o trabalho de Oliveira e Silva (2023) abordou o processo de recontextualização dos dispositivos nacionais no currículo estadual que, no caso, referia-se ao estado do Acre. Porém, trata-se de uma pesquisa que analisou a recontextualização de aspectos gerais da REM em escolas-piloto da rede pública estadual do Acre, isto é, o empreendedorismo não foi o foco da pesquisa em questão. Além disso, e por ser um elemento de interesse nessa pesquisa, vale destacar que não foi identificada nenhuma obra que apontasse tal processo no estado do Maranhão.

Em suma, 88% da bibliografia pesquisada, 30 (trinta) textos, apresentaram algum tipo de crítica sistemática aos desdobramentos da REM, seja por meio da Lei 13.415/2017, seja por meio de comentários relacionados à BNCC. Decerto, todas essas manifestações relacionam a proposta do empreendedorismo no currículo ao ideário neoliberal que tem influenciado a educação em escala internacional.

No entanto, 4 (quatro) trabalhos, ou seja 12% das obras, manifestam de alguma forma uma inclinação positiva no que se refere à presença do empreendedorismo na educação básica e a maneira como ele tem sido inserido no currículo escolar do ensino médio. O quadro 01 sintetiza os trabalhos indicados:

Quadro 01 – Obras sobre empreendedorismo no currículo

| Categoria | Autor(es) | Conclusões |
|------------------|-------------------------------------|---|
| Artigo | Dolabela e Filion (2013) | “A ideia por trás da Pedagogia Empreendedora é identificar um mínimo de recursos humanos que ajude a construir pontes que permitam à educação empreendedora se estabelecer e começar a se desenvolver. Esta perspectiva implica que as pessoas percebam um interesse comum na cooperação, o que pode ajudá-las a pôr de lado as diferenças individuais [...]” (p. 173). |
| Artigo | Becker (2010) | “O trabalho evidencia o poder de transformação que uma simples ideia explorada por um empreendedor, pode ter na educação de uma comunidade. O que a experiência nos mostra é que mesmo na ausência de recursos é possível inovar, mobilizar a comunidade, conquistar a participação e assim obter um melhor resultado de um determinado serviço. Resultado este que beneficiará toda a comunidade. [...]” (p. 177). |
| Artigo | Soares, Luz, Jung e Fossatti (2021) | “[...] o tema empreendedorismo é um caminho viável para o desenvolvimento de sujeitos na sociedade contemporânea em contínua e rápida transformação. Também apontamos para a importância da participação dos pais na elaboração dos currículos escolares e nos processos de escolarização de seus filhos. Tais ações podem contribuir para o alcance de melhores índices de qualidade educacional [...]” (p. 191). |
| Dissertação | Soares (2022) | “[...] é de extrema importância o desenvolvimento de um currículo empreendedor no Novo Ensino Médio, que oportunize a formação por competências, promovendo mobilidade social e a inclusão permanente no mundo social e laboral [...]” (p. 6). |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Dessa forma, fica evidente que o debate em torno do empreendedorismo na educação escolar é cenário de conflitos, ficando visível uma divisão nas formas de assimilação distintas existentes sobre o tema. É possível constatar que a proposta de empreendedorismo no currículo escolar carrega consigo uma série de elementos que buscam sua defesa ou sua crítica.

Aspectos como educação empreendedora, cultura empreendedora, pedagogia empreendedora, inovação, competências e habilidades, neoliberalismo, entre outros, são expressões que ganham espaço nesse debate. Além disso, as reformas direcionadas ao currículo escolar com o propósito de, entre outras coisas, fomentar e estabelecer o ensino do empreendedorismo, ocasionam um reflexo socioeconômico

que não pode ser desprezado, pois estabelece a formação de um novo sujeito direcionado a atender as propostas capitalistas, configurando novas posturas sociais com a perspectiva de promover as estratégias desse regime econômico.

Considerando a revisão bibliográfica realizada, fica evidente que existem algumas lacunas e oportunidades de contribuição para o campo da pesquisa educacional em torno da temática do empreendedorismo no currículo escolar, particularmente no âmbito do NEM. De modo particular, é possível perceber que os trabalhos publicados até o momento ainda não demonstram como as escolas têm dialogado com os dispositivos normativos a respeito do empreendedorismo no currículo escolar, como têm sido as leituras dos professores e das professoras, as práticas curriculares, ou seja, quais processos de recontextualização do empreendedorismo no currículo escolar ocorrem no âmbito do ensino médio, particularmente na rede pública do Maranhão. Portanto, a presente dissertação enfrentará o desafio de buscar compreender esse processo e trazer contribuições visto a relevância acadêmica e social de um tema latente e atual nas políticas de currículo escolar.

1.2 ANÚNCIO DA PERSPECTIVA TEÓRICA: OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

Silveira, Silva e Oliveira (2022) apresentam que o conceito de “recontextualização” proposto por Basil Bernstein se insere no âmbito da teoria do dispositivo pedagógico. Os autores discorrem que a definição apresentada para o dispositivo pedagógico corresponde a “uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas” (Bernstein, 1996, p. 268 *apud* Silveira; Silva; Oliveira, 2022, p. 5).

Sobre a recontextualização, Oliveira e Silva (2023, p. 5) elucidam, por meio das contribuições de Bernstein (2003⁴, 1996), que ela pode ser entendida

[...] como o processo de apropriação dos documentos oficiais por meio dos quais os sujeitos escolares descontextualizam e atribuem sentidos adicionais, produzindo novas práticas discursivas e pedagógicas por vezes distintas das formulações originais.

⁴ BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, [S. l.], v. 2000, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

Mainardes e Stremel (2010) apontam que, no “processo de recontextualização”, o discurso é deslocado do contexto originário de sua produção para outro contexto em que ocorre a modificação e, com isso, é envolvido com outros recursos, sendo posteriormente transformado. Nesse processo, Rezende, Ostermann, Souza e Carvalho (2014, p. 532) consideram que

[...] textos transferidos do campo acadêmico para o contexto oficial de um Estado ou do contexto oficial para as escolas podem ser bons exemplos. Cada um desses contextos é reinterpretado como um campo recontextualizador, que tem como principais atividades “criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico” (Bernstein, 1996, p. 271).

Mainardes e Stremel (2010, p. 13) aprofundam esse debate ao afirmarem que:

[...] nesse processo, o discurso real (original) passa por uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado). Nesse sentido, o discurso não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais.

Discorrendo sobre o processo de recontextualização defendidos por Bernstein, Rezende, Ostermann, Souza e Carvalho (2014, p. 532) ainda descrevem que

[...] a concepção de que um discurso é responsável por estabelecer os princípios de ordenamento intrínsecos à produção, à reprodução e à mudança do discurso pedagógico é um dos principais aspectos de sua abordagem. De acordo com o autor, um discurso não representa apenas um texto ou um fenômeno linguístico, mas é articulado às práticas e às identidades dos sujeitos, assim como é submetido a mudanças e constituído enquanto repertório que conforma as relações sociais.

As transformações do discurso oficial no campo da prática revelam a importância de conhecer os fatores que provocam esses processos, isto é, como os sujeitos efetivamente entendem das políticas e aquilo que praticam no ambiente escolar. Desse modo, entende-se que a recontextualização pode estar relacionada a diversos elementos que influenciam na sua execução.

Ademais, Silveira, Silva e Oliveira (2022) afirmam que a “recontextualização”, na prática das instituições e dos sujeitos, permite entender que há uma atribuição de significados quanto aos sentidos, determinações e encaminhamentos oriundos dos documentos normativos de ordem oficial, e esse conjunto de modificações ocorre por

diferentes formas e motivos. Essas modificações podem ocorrer, por exemplo, pela divergência de entendimento do sentido original expresso pelos documentos utilizados como referência pelas instituições escolares.

Trabalhar com o conceito de “recontextualização” exige compreender, portanto, que o discurso de uma política, ao se movimentar do contexto no qual foi produzido para outro onde será recebido ou praticado, sofrerá modificações. Esses contextos são chamados por Bernstein de campos, havendo o “campo de recontextualização oficial (CRO)” e o “campo de recontextualização pedagógica (CRP)”⁵.

O CRO geralmente é formulado, composto e gerido pelo Estado, além de ser ligado aos discursos de ordem ideológica e políticas dominantes, sendo também um campo que possui relação próxima com abordagens internacionais, demonstradas principalmente por agências financiadoras internacionais e por outros Estados nacionais. Além destes envolve ainda o campo produtivo, ligado a aspectos econômicos, e também o campo de controle simbólico, que se liga ao ambiente cultural (Rezende; Ostermann; Souza; Carvalho, 2014).

O CRP também pode ser considerado como campo não oficial, e de certo modo autônomo, pois é o campo em que são produzidas as teorias educacionais que direcionam a prática pedagógica e que é constituído por pesquisadores/as em educação de modo geral, pela universidade, além de eventos e periódicos especializados, sabendo que a “recontextualização pedagógica” se manifesta por meio da relação entre os dois campos, quando é realizado o processo de transferência de um contexto para outro (Rezende; Ostermann; Souza; Carvalho, 2014)

Dessa forma, faz-se necessário pontuar que, com base nas observações de Viegas (2008, p. 122), o currículo pode ser considerado “como propriedade que caracteriza essencialmente a prática pedagógica”. Sendo ele o instrumento escolar que, por excelência, forma trabalhadores/as e cidadãos/ãs pertencentes a uma nação.

Sacristán e Gómez (2000⁶ *apud* Viegas, 2008, p. 125) entendem o currículo

[...] como um processo que envolve aspectos prescritos, de planejamento, avaliação, organizativos e, principalmente o currículo em ação, ou seja, as aprendizagens e conhecimentos presentes no cotidiano da prática pedagógica, onde interagem os vários elementos da formação do aluno.

⁵ Ao decorrer do texto nos momentos em que for citado o termo “campo da prática” ele será equivalente ao CRP.

⁶ SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

E é no “currículo em ação” o espaço no qual podem ocorrer a recontextualização, pois é nele que ocorrem as vivências práticas entre profissionais e estudantes.

Prosseguindo, Rezende, Ostermann, Souza e Carvalho (2014) reforçam a ideia de que a recontextualização ocorre rodeada de conflitos de interesses distintos, que exprimem posturas ideológicas que atribuem um novo posicionamento ideológico do texto diante do seu processo de recondução no campo de reprodução do discurso. Além disso, entendem que o texto passa por nova adequação logo que é ativado no processo pedagógico.

Identificar como os aspectos desse “processo de recontextualização” têm ocorrido nos dispositivos curriculares do NEM, em especial no que se versa sobre o empreendedorismo desde dispositivos nacionais até dispositivos estaduais, como o estado do Maranhão, permite conhecer os sentidos e encaminhamentos que as escolas e docentes estão considerando a esse respeito.

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

1.3.1 Abordagem e campo empírico

A pesquisa foi desenvolvida através de abordagem qualitativa. A esse respeito, Minayo (2007a, p. 21-22) atribui que a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Essa abordagem permite que sejam interpretadas determinadas realidades humanas, além de propiciar o entendimento dos enredamentos de determinados fenômenos sociais por meio de sucessivas aproximações (Vicentini, 2022), ou seja, “a pesquisa qualitativa [...] lida com interpretações das realidades sociais” (Bauer; Gaskell; Allum, 2002, p. 23).

Minayo (2006, p. 22-23) ainda assevera que as metodologias qualitativas são

[...] entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Já que a pesquisa buscou compreender quais percepções os sujeitos atribuem ao objeto de estudo do trabalho, ou seja, como os/as professores/as reconhecem e dialogam com os pressupostos estabelecidos em documentos oficiais para o ensino do empreendedorismo no NEM, a pesquisa demonstra-se como qualitativa, na medida em que apresenta respostas a questões particulares e destaca um estágio de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2007a).

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em uma escola da rede pública estadual do estado do Maranhão, situada no município de Chapadinha-MA. A escola conta com 13 (treze) turmas de ensino médio em cada turno – matutino e vespertino –, sendo que no turno da noite são 6 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que se refere ao currículo proposto pelo NEM, apenas as turmas de 1º e 2º anos já estão com ele implementado. As turmas de 3º ano foram inseridas nesse novo formato no ano de 2024.

O estado do Maranhão conta com 19 (dezenove) Unidades Regionais de Educação (URE), dentre as quais está inserida a URE Chapadinha, responsável por administrar escolas distribuídas em 14 (catorze) municípios que estão incluídos na Microrregião do Baixo Parnaíba Maranhense. O município de Chapadinha possui 3 (três) escolas da rede pública estadual e uma unidade do Instituto Estadual do Maranhão (IEMA).

Foram desenvolvidos alguns procedimentos preliminares para possibilitar um suporte prévio para a pesquisa. Sobre isso, a Resolução 510/2016 (que regulamenta a ética na pesquisa em ciências humanas) expõe que:

XII – etapas preliminares de uma pesquisa: são assim consideradas as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas (Brasil, 2016b).

Desse modo, preliminarmente foi realizado contato prévio com a direção da escola apresentado os objetivos e abordagem de pesquisa. A direção demonstrou receptividade com a proposta do estudo, assinando uma carta de aceite (apêndice A)

na qual a instituição de ensino expõe conhecer os elementos do projeto de pesquisa e autoriza sua realização no espaço escolar.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram docentes que ministram as disciplinas: Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo; Aprofundamento de Itinerário Formativo I; Aprofundamento de Itinerário Formativo II; Projeto de Vida. Atualmente a escola trabalha com 3 (três) IFs, sendo eles: a) ciências humanas e linguagem; b) ciências da saúde e c) ciências sociais, econômicas e administrativas.

Em levantamento prévio, foi identificado que entre os turnos matutino, vespertino e noturno a disciplina Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo é ministrada por 3 (três) docentes distintos/as; a disciplina Aprofundamento de IF I é ministrada por 9 (nove) docentes; a disciplina Aprofundamento de IF II também é ministrada por outros/as 9 (nove) professores/as distintos/as; e a disciplina Projeto de Vida é ministrada por 5 (cinco) professores/as. Com isso, considerando o cronograma de pesquisa e por se tratar de uma abordagem qualitativa, foram entrevistados/as um total de 8 (oito) docentes, 2 (dois/duas) de cada disciplina, sendo que esses/as profissionais foram convidados/as a participar da pesquisa de forma livre e com garantia de anonimato.

A escolha das disciplinas se deu por meio da análise da matriz curricular adotada pela escola (apêndice D) e de outros documentos que dão suporte a estruturação desse currículo, como o Caderno de Orientações Pedagógicas para a disciplina Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo (COCSE) e o Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão (COEM-MA). Através de uma primeira análise destes documentos, foi possível perceber que as disciplinas acima mencionadas e selecionadas para o estudo possuem como elementos da sua fundamentação a abordagem sobre empreendedorismo, pois este é expresso como um dos seus eixos estruturantes ou como integrante de uma das suas dimensões norteadoras, como será detalhado a seguir.

A respeito da disciplina Projeto de Vida, observamos que no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA):

[...] o currículo para o estado do Maranhão pretende trabalhar com os jovens maranhenses as competências socioemocionais que influem diretamente na proatividade; [...] na promoção da liderança; e na gestão do seu projeto de vida, sendo protagonista da sua própria história (Maranhão, 2022a, p. 114).

Indo além, também é apontando no DCTMA:

No que se refere à formação técnica e profissional, a organização dos itinerários ocorre por meio da integração dos eixos estruturantes (processos criativos, investigação científica, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo), almejando ampliar habilidades pertinentes ao pensar e fazer científico, à prática da convivência e atuação em sociedade, além da gestão de ações empreendedoras em torno da concretização do projeto de vida dos estudantes (Maranhão, 2022a, p. 148).

Além disso, autores/as como Bernardes e Voigt (2022b), que também compõem a revisão bibliográfica desse trabalho, identificam entre as suas observações que

[...] o Estado que se configura também como empreendedor deve conduzir os indivíduos a conduzir-se como empreendedores. E é neste sentido que a escola se torna sintoma disto tudo, e o componente curricular projeto de vida tem em seu cerne expressões desta marca (Bernardes; Voigt, 2022b, p. 5).

Dessa forma, e como já apontado anteriormente, 2 (dois/duas) docentes de cada disciplina selecionada foram convidados/as a participar da entrevista dessa pesquisa. Foi atribuída preferência de escolha pelos/as professores/as, pois nesse processo de regência neoliberal, Laval (2019) entende que, antes dos/das alunos/as, os/as professores/as estão passando por um processo de recondução pedagógica para que estejam direcionados a educar a partir do prisma empresarial, e são os documentos oficiais que ratificam esse processo de modelamento dos/das docentes. Neste sentido, foi imprescindível obter as percepções que os/as profissionais estão produzindo sobre esses documentos que atribuem mudanças no currículo, observando quais processos de recontextualização os/as docentes expressam.

1.3.2 Procedimentos de produção e análise de dados

No processo de trabalho de campo, a entrevista é, geralmente, o procedimento mais utilizado na coleta e produção de dados (Minayo, 2007b). Não diferente, essa pesquisa adotou a estratégia de entrevista semiestruturada, “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2007b, p. 64).

Triviños (1987) ainda ressalta que a entrevista semiestruturada é uma das mais importantes para a produção de dados na pesquisa qualitativa, e como o trabalho é

de abordagem qualitativa, a entrevista semiestruturada será a que mais poderá contribuir para que os objetivos do trabalho sejam alcançados.

Como os sujeitos da pesquisa serão os/as docentes, e considerando que eles/as são os/as intermediadores/as diretos da experiência curricular junto aos/às discentes, a entrevista permitiu que os/as participantes demonstrem de forma livre as suas considerações com base nos questionamentos apresentados. Outrossim, foi resguardado o direito à livre participação e ao anonimato dos/das entrevistados/as, que também foram esclarecidos/as quanto aos procedimentos da pesquisa e seus objetivos através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice C).

Triviños (1987) ainda ressalta a importância de que, durante o processo de entrevista, o/a pesquisador(a) esteja com atenção ao que o sujeito diz ou faz, e que também não deve corrigi-lo em suas respostas, devendo apenas solicitar esclarecimentos em casos de respostas ambíguas.

A entrevista foi realizada de forma presencial, seguindo o roteiro de entrevista disposto no apêndice B. O conteúdo foi gravado utilizando aplicativos que permitem esse recurso a partir de *smartphone* e, posteriormente, o material foi transcrito e analisado.

A ferramenta analítica para análise dos dados coletados foi uma planilha de Excel organizada a partir de elementos da Análise Textual Discursiva (ATD). A esse respeito, Moraes e Galiazzi (2006, p. 118) asseveram que

A Análise Textual Discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.

Medeiros e Amorim (2017) afirmam que uma das principais características da ATD, que inclusive a difere de outros métodos como a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso, é a concepção de desenvolver a descrição e a interpretação de modo integrado. Além disso, Moraes (2003) acrescenta que a ATD em um ciclo de análise constituído por três elementos, sendo eles a unitarização, a categorização e a comunicação.

A unitarização, que também pode ser denominada como desmontagem dos textos, corresponde à examinação dos materiais em seus detalhes, sendo eles

fragmentados com o propósito de alcançar unidades constituintes e enunciados referentes aos fenômenos em estudo. Já a categorização, que pode ser considerada como estabelecimento de relações, corresponde à construção de relações entre as unidades de base, conciliando-as e classificando-as com o propósito de entender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formulação de conjuntos com maior complexidade, ou seja, as categorias (Moraes, 2003). Na categorização foi possível trabalhar com categorias emergentes além das categorias teóricas relacionadas ao conceito de recontextualização.

O terceiro estágio decorre da análise dos dados desenvolvida pelos estágios anteriores, que desencadeiam numa renovada compreensão do todo e, com isso, o metatexto que resulta desse processo demonstra um esforço em tornar explícito a compreensão que é apresentada como produto decorrente de uma nova combinação dos elementos, que foram construídos no decorrer dos passos anteriores (Moraes, 2003).

1.3.3 Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em educação

A autodeclaração “constitui-se em um exercício de explicitação, de reflexividade e de vigilância sobre as questões éticas” (Mainardes; Carvalho, 2019, p. 130). Além disso, vale ressaltar que diversos são os desafios que existem na pesquisa na área de educação no Brasil. Como aponta Mainardes (2017), boa parte desses desafios são compartilhados com outros campos de estudos que se relacionam com as ciências humanas e sociais (CHS), e isso se dá pelo fato de que em nosso país existe um único sistema de submissão e análise dos projetos de pesquisa pelos comitês de ética das universidades (Plataforma Brasil). Este sistema ainda está voltado para as especificidades da área biomédica, sendo a única regulamentação de ética em pesquisa com seres humanos para duas grandes áreas, biomédica e CHS.

Sobre os aspectos de regulamentação oficial da ética em pesquisa na educação temos a Resolução 510/2016 (Brasil, 2016b), que “embora estabeleça princípios específicos para a ética na pesquisa em CHS, foi elaborada no interior da [(Comissão Nacional de Ética em Pesquisa)] CONEP⁷, o que acarreta grandes

⁷ Comissão diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde.

limitações” (Mainardes, 2017, p. 162). As implicações que a resolução traz para a pesquisa no campo da educação, de forma geral, tornam o processo demorado, e, em decorrência de suas origens, a resolução também ocasiona que os Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) se tornem pouco adaptados às CHS.

Diante desses fatores, e considerando também o exíguo cronograma que restou para a realização da pesquisa empírica e sua finalização, o projeto que originou esta dissertação não foi submetido ao CEP da universidade. Todavia, isso não impediu que todos os procedimentos éticos fossem contemplados e resguardados para a execução da pesquisa. Portanto, junto à escola que será o campo de pesquisa, obteve-se o consentimento da instituição para a realização da investigação (apêndice A).

Outra medida tomada foi a garantia de anonimato para todos os sujeitos entrevistados, além da apresentação do TCLE (apêndice C). Como apresentado no TCLE, a participação dos/das docentes poderá trazer-lhes os seguintes benefícios: aprofundamento em um autoconhecimento analítico sobre a sua atuação docente perante a estruturação curricular do NEM; envolvimento com a construção da produção científica em nível de mestrado na área de educação; percepção de elementos processo de recontextualização no NEM. Após o término da pesquisa e da banca de defesa da dissertação, os resultados serão apresentados em uma roda de conversa e será disponibilizada para a escola uma cópia integral da dissertação.

2 NEOLIBERALISMO E CULTURA EMPREENDEDORA

A sociedade humana constantemente passa por transformações na sua dinâmica em aspectos econômicos e políticos. As formas com que as instituições são formadas e conduzidas, as relações de trabalho e as transformações econômicas são carregadas de traços que exemplificam o contexto histórico que envolve a sociedade e os possíveis rumos que ela poderá seguir. Nesse contexto, desde o século passado debates em torno do neoliberalismo possuem considerável expressividade. A esse respeito, e em termos de sua categorização ideológica, Boito Júnior (1999, p. 45) aponta:

Essa ideologia de exaltação do mercado se expressa através de um discurso polêmico: ela assume, no mais das vezes, a forma de uma crítica agressiva à intervenção do Estado na economia. O discurso neoliberal procurava mostrar a superioridade do mercado frente à ação estatal.

Ademais, é importante frisar que o neoliberalismo, como consideram Dardot e Laval (2016), não se configura como uma forma de estabelecimento de governo, pois, sobretudo, é uma ação de conduzir o comportamento dos indivíduos com a utilização de instrumentos estatais. O neoliberalismo propaga um autogoverno dos indivíduos por meio da promoção de regulamentações em nível social que são implementadas a partir de dispositivos legais ou quaisquer outros documentos que atribuam diretrizes para a modelagem desses indivíduos.

Diante desse direcionamento neoliberal, um dos elementos que passa a alcançar destaque é a proposta de empreendedorismo no currículo escolar. Para autores como Oliveira, Moita e Aquino (2016), os desdobramentos relacionados ao empreendedorismo ganham espaço a partir da precarização do trabalho e a crise de empregabilidade que assola o capitalismo vigente.

Dessa forma, o empreendedorismo é uma das estratégias aplicadas pelo neoliberalismo com o intuito de apresentar uma resposta a sociedade diante das instabilidades econômicas e sociais que o regime tem desencadeado nas últimas décadas.

2.1 EMPREENDEDORISMO NA CULTURA DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

As mudanças que ocorrem na sociedade são evidenciadas a partir das configurações que vão sendo materializadas, por exemplo, em seus costumes, formas de enxergar o meio ao seu redor e no estabelecimento de meios de interação comunitária e econômica. A cultura é um elemento que possui expressivo poder construtivo nas maneiras de viver na contemporaneidade, que se apresentam impregnadas pelo individualismo e consumismo. A própria cultura foi mercantilizada, e tal mercantilização é uma das principais características da lógica cultural do capitalismo contemporâneo (Girelli, 2011).

Nesse processo de evolução e transformação, enquanto os modos de produção passavam por transformações como as ocorridas no século passado a partir do taylorismo e fordismo, por exemplo, outros elementos da sociedade passaram por desenvolvimentos de releitura e entendimento de seu papel social e econômico, como é o caso do trabalho, do consumo e das trocas comerciais, que são exemplos desse processo de mudanças e transformações de perspectivas que evidenciam a dinamicidade dos comportamentos e visões sociais. E assim, o capitalismo por muitos anos engendra na sociedade maneiras de se comportar e entender a vida em comunidade.

Essa cultura entrelaçada pelo capitalismo, como aponta Sennett (2006⁸ *apud* Silva; Fabris, 2010), desconstrói o propósito de relacionamento comunitário, favorece o desencadeamento de uma instabilidade social e também promove desigualdades econômicas. Com essa desconstrução de espírito comunitário floresce o espírito competitivo, em que o propósito de superar a si mesmo e ao próximo ganha evidência.

Como forma de demonstrar a evolução desse contexto, Goes (2016) assevera que após o segunda grande guerra, até meados de 1960, os países de economia capitalista e considerados desenvolvidos obtiveram crescimento econômico e elevação dos índices de lucro, as classes trabalhadoras alcançaram melhorias salariais, e direitos sociais e trabalhistas foram alcançados por meio dos seus organismos representativos. Entretanto, essas melhorias vieram às custas da exploração de economias pouco desenvolvidas e com o alargamento da competição

⁸ SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

das potências econômicas que buscavam distribuir seus produtos no mercado global.

O verbo “explorar” é uma característica constante que se relaciona com o capitalismo. Durante toda a história de sua aplicação no meio econômico e social, para que fosse possível o acúmulo de riquezas para uma classe privilegiada, a exploração da classe trabalhadora sempre esteve presente.

Além do mais, já na transição entre os anos 1960 e 1970, ocorreu uma queda nos lucros influenciada pelo aumento do valor da mão de obra, colaborado pela saturação do taylorismo e outros fatores. Essas mudanças ocasionaram um efeito de demissão em larga escala, seguido da ampliação da exploração e precarização da força de trabalho, ocasionando uma acirrada luta de classes em países desenvolvidos (Goes, 2016).

Além disso, ocorreram grandes mudanças no formato e condução das instituições, provocando uma nova alteração na vivência do trabalhador e na sua relação com as organizações, ou seja, acabou desencadeando um novo formato de produção em que o trabalhador é conduzido a absorver hábitos que o levem a dominar uma capacidade adaptativa mediante as constantes mudanças no mercado de trabalho, exigindo que ele seja flexível e resiliente.

Goes (2016, p. 34) ainda ressalta que,

[...] neste contexto de reestruturação produtiva, a reorganização do capital foi alimentada, no plano ideológico, pela ascensão do conservadorismo neoliberal, inicialmente na Inglaterra e posteriormente difundida mundialmente, como caminho para a superação da crise do capital, cuja hegemonia do mercado e do indivíduo é realçada.

Nessa discussão, Bucioli, Moreira e Januário (2022) trazem a ideia de “globalização econômica” que ganhou impulso a partir das recessões econômicas enfrentadas no século XIX, de modo que a globalização é apresentada como um processo de que se dispõe a propagar a flexibilização tanto de ideias, como também de bens, serviços e sujeitos.

O que antes era visto com maior expressão em potências economicamente desenvolvidas passou a ganhar amplitude internacional, em que os modos de produção e as estruturas sociais e estatais das demais nações passaram a ser elementos desejados pela proposta desse novo capitalismo, ao passo em que, nos países periféricos, esse ideário é propagado como uma solução para alcançar o desenvolvimento econômico e social.

A compreensão de desenvolvimento neoliberal, no entanto, é limitada na medida em que fica circunscrita a determinados postulados.

Dentre os principais postulados neoliberais, estão: mínima participação estatal nos rumos da economia do país; política de privatização de empresas estatais; livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; abertura da economia para a entrada de multinacionais; desburocratização do estado: leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; e o aumento da produção, visando atingir o desenvolvimento econômico (Oliveira; Moita; Aquino, 2016, p. 214).

Esse propósito de alcançar desenvolvimento econômico, por vezes, está ancorado na perspectiva de que as relações comerciais e econômicas são estritamente privadas e que quanto menor for a participação do Estado, maiores são as chances de alcançar resultados que sejam satisfatórios. E é nesse desejo de prosperidade que o regime do novo capitalismo insere na visão social a necessidade de que para ter sucesso na vida o indivíduo não precisa depender de outros fatores, pois tanto o sucesso como o fracasso dependem unicamente de si próprio.

Oliveira, Moita e Aquino (2016) entendem que o capitalismo, em sua nova configuração neoliberal, agride o/a trabalhador(a) no cenário das ideias e da subjetividade, em busca de inserir valores individualistas com o propósito de ocasionar a fragmentação e a divisão dos/das trabalhadores/as, de modo que eles/as enfraqueçam suas ações contra a opressão capitalista, fazendo com que eles/as percam sua capacidade de organização e de luta.

Se em épocas anteriores a organização e união da classe trabalhadora, disposta por meio dos seus organismos representativos, conseguiu, em dado momento, conquistar alguns direitos e melhores condições de trabalho, um dos efeitos da crise capitalista é justamente desconstruir esse senso de coletividade da classe, propagando a proposta de individualidade e, sobretudo, de competitividade no seu interior.

Além dessas realidades, Feldmann (2019, p. 348) também discorre que essa tribulação do capitalismo, entre outras coisas, é uma crise “[...] cujos desdobramentos implicam transformações adversas no mundo do trabalho e na capacidade de integração dos indivíduos às diferentes economias, aumento das fricções nas relações internacionais e a acentuação da irracionalidade da dinâmica fetichista capitalista”.

Tal crise reforça o propósito capitalista em encontrar mecanismos que

solucionem esta falha, já que essa crise pode ser entendida como estrutural, pois demonstra rupturas em suas condições de relação social, nas formas de produção e nas vertentes políticas e culturais. Mészáros (2015, p. 14) ainda revela que “a crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos”.

Fontes (2017, p. 423-424) também afirma que:

Tal crise expressa – mesmo se for pelo silêncio – crescentes tensões entre os setores dominantes, a começar pelas grandes burguesias. Não há espaço aqui para aprofundar o tema, mas vale sugerir que tais tensões podem se originar da escala de concentração de certos grupos, poderosamente beneficiados, contrapostos a outros grupos e setores que exigem uma partilha mais equânime do botim público; também podem encontrar fundamento nas modificações ocorridas nas últimas décadas nos processos de organização do grande empresariado. Elas hoje envolvem inúmeros níveis, a começar por sindicatos, federações e confederações, expandidas a partir da década de 1960 por inúmeras associações setoriais e ainda acrescidas, em especial a partir da década de 1990, por uma grande quantidade de fundações e entidades empresariais sem fins lucrativos. Todas elas se dedicam a conceber e formular políticas públicas variadas, indicam quadros “técnicos” para as diferentes instâncias do aparelho estatal, financiam partidos e fomentam certas diretrizes políticas, agindo muito além de seus setores específicos de atuação econômica.

Como dito, a crise do capital abre margem para a criação de diversos mecanismos com vistas a contorná-la ou até mesmo torná-la imperceptível, fazendo com que determinados agentes se articulem para realizar a promoção de recursos que criem uma certa estabilidade comercial e social.

Além disso, a crise do capitalismo envolve um efeito dominó que abrange os parâmetros estatais e sociais, pois, como expressa Brown (2018, p. 36),

[...] o Estado desinveste em educação e saúde mental; os cortes são repassados às localidades; as localidades os repassam a escolas ou instituições que, por sua vez, os repassam para departamentos e gerentes. Estes, enfim, investidos da chamada “autoridade decisória”, não têm, é claro, os recursos para exercer essa autonomia e essa soberania fantasmagóricas, essa falsa liberdade de escolha.

A autora evidencia que de uma forma ou de outra a responsabilização das falhas dos mecanismos capitalistas e do pensamento neoliberal sempre recai sobre os indivíduos, e por isso é dada a eles a responsabilidade de reverter ou contornar tais fragmentos presentes na conjuntura socioeconômica (Brown, 2018).

Sennett (2006⁹ *apud* Silva; Fabris, 2010) ainda destacam que a conjuntura cultural incorporada no capitalismo contemporâneo conduz a busca de indivíduos que sejam considerados ideais aos propósitos desse sistema, ou seja, trabalhadores que assumem uma individualidade direcionada ao curto prazo, que seja preocupada com potenciais e se disponha a renunciar experiências passadas.

De certo modo, é difundida a mentalidade que, caso os indivíduos não se disponham a buscar aprimoramentos com frequência, serão considerados como ineficientes para o mercado de trabalho, pois não conseguem se adequar às tendências e exigências que o mercado demanda.

Como destacam Silva e Fabris (2010), abordando considerações de Sennett, observam que não se trata apenas de um capitalismo econômico que ganha formas e propósitos constantes. Esse processo também envolve modificações no capitalismo social que, ao longo do último século, teria passado por três importantes mudanças.

Os autores supracitados também apontam que a primeira mudança está configurada no deslocamento do poder gerencial para o acionário, correspondendo ao momento em que o poder dos grandes burocratas institucionais foi transferido para os investidores. Já a segunda, sendo uma decorrência da mudança anterior, refere-se à predileção por resultados em curto prazo, suscitando a carência constante e permanente por mudanças, atualizações e novas criações, colocando a ideia de que é necessário um reinventar-se constante, caso contrário, não se alcançaria êxito comercial. E como terceira mudança está o processo de desenvolvimento de novas tecnologias, possibilitando que as comunicações sejam instantâneas e em escala global. Essas mudanças conduzem a uma perspectiva de flexibilidade e, também, de demandas por um alto nível de capacitação, por exemplo (Silva; Fabris, 2010).

Essas características assumidas pelo capitalismo contemporâneo fazem com que Silva e Fabris (2010) o denominem tanto como “novo capitalismo” ou “capitalismo flexível” e ressaltam que, para o seu surgimento, foi necessário romper com algumas características do modelo do capitalismo que o antecedeu e que era entrelaçado por aspectos da burocracia. Todavia, essa transição acarretou déficits sociais como os supracitados.

O capitalismo flexível resultou em transformações na conduta do/da trabalhador(a) em meio ao mundo do trabalho, além de propiciar que elementos como

⁹ SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

o empreendedorismo adquirissem força no cenário comercial e social.

Na visão capitalista, o empreendedorismo é algo que pode ser passado de um indivíduo a outro e, sendo assim, pode ser considerado como algo que já nasce com o indivíduo e que em algumas situações precisa ser apenas motivado para que seja colocado em prática. Um exemplo desse pensamento é uma campanha publicitária da Rede Globo, intitulada “Vamos ativar o empreendedorismo”¹⁰.

Desse modo, o empreendedorismo é um modo de pensar e agir que a partir de métodos corretos pode alcançar um número expressivo de sujeitos que poderão exercer as habilidades empreendedoras para transformar o meio em que vivem e sua própria história. Além disso, em tempos que o capitalismo considera aspectos como a meritocracia, o empreendedorismo é uma vertente que endossa essa visão, especialmente ao considerar que os melhores e mais ousados empreendedores consequentemente alcançarão os melhores resultados.

Oliveira, Moita e Aquino (2016, p. 211) indicam que

Empreendedorismo é uma expressão que foi bastante utilizada no léxico acadêmico e profissional da economia, e ultimamente no vocabulário popular, todavia, não tem sido suficientemente tratado como objeto de estudos e pesquisas na área das ciências do trabalho. Hoje este termo não é mais um conceito apenas econômico, é comumente empregado em estudos de administração de empresas, sociologia, educação, psicologia e filosofia.

Os autores ainda ressaltam que o termo é um neologismo derivado do verbo “empreender” e que é aplicado para constatar os atos decorrentes do empreendedor e o ambiente de negócios do cenário atual. É apontado que a palavra “empreendedor” fora sido utilizada pela primeira vez nos anos de 1800, pelo economista francês Jean Baptiste Say. É destacado ainda que esse adjetivo se refere ao sujeito que repassa recursos entre setores econômicos, assegurando maior produtividade e rendimentos (Oliveira; Moita; Aquino, 2016).

Goes (2016) explica que o empreendedorismo, no emaranhado da crise da estrutura do capitalismo, se configura em três formas, sendo a primeira o “empreendedorismo de negócios”, a segunda o “empreendedorismo corporativo” e a terceira o “empreendedorismo social”. A primeira modalidade é caracterizada por aqueles que criam o próprio negócio, enquanto a segunda refere-se ao que está na condição de empregado, seja público ou privado. Já a terceira refere-se àqueles que,

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9SuysZJzbHg>. Acesso em: 31 ago. 2023.

juntamente com os demais, necessitam “realizar a coesão social”, que acaba sendo uma sociedade submissa ao capital que atende de forma voluntária aos interesses da classe empresarial, que em decorrência disso forma o “sujeito empreendedor”.

Para Carmo, Assis, Gomes Júnior e Teixeira (2021), o empreendedorismo tem como função mascarar a realidade das relações entre trabalho e capital, uma vez que é depositário de uma ideologia neoliberal. Neste sentido trata-se de um mecanismo para camuflar a precarização e a flexibilização do trabalho¹¹.

Educar, na perspectiva de uma “cultura empreendedora”, pode resultar, portanto, em processos formativos para essa precarização e flexibilização. Desse modo, formar “sujeitos empreendedores” implicaria desenvolver um conjunto de características ou valores individuais. Como observaram Dardot e Laval (2016, p. 150),

[...] o empreendedor deve ter também a ciência da prática, que somente se aprende pela experiência. Além disso, deve ser dotado de certas virtudes que farão dele um verdadeiro chefe, capaz de manter o rumo: audácia criteriosa e perseverança tenaz.

Para alcançar o sucesso devido na ação empreendedora é fundamental que alguns preceitos sejam considerados. Dentre eles está a perspectiva de capital humano, que nesse caso tem estreita aproximação com o que Dardot e Laval (2016) chamam de empresa de si mesmo, perspectiva na qual o indivíduo pode ter o domínio de sua vida, bem como controlar seus desejos e suas necessidades, além de encontrar caminhos para que sua competência seja ampliada. Nesta perspectiva busca-se continuamente por um aprimoramento e por tornar-se mais eficaz, ou seja, permitindo que seus resultados e seus desempenhos sejam melhorados.

Cabe ao próprio indivíduo alcançar a devida valorização no mercado de trabalho, sendo necessário maturar e fortalecer o “espírito empreendedor” que, para Druker (2011), esse “espírito” acaba sendo um conjunto de comportamentos que o indivíduo estabelece com abertura a mudanças, aprimoramento, inovação e prospecção de oportunidades.

¹¹ Nesse ponto também podemos associar ao que Oliveira, Moita e Aquino (2019) denominam como “flexibilidade técnica”, que é entendida como uma imposição do neoliberalismo, acompanhado do processo de globalização e, também, internacionalização que o capital tem adotado. Ela desencadeia, por exemplo, tanto uma descentralização geográfica das empresas, permitindo que ela esteja presente em diversos lugares, como também a própria flexibilização social e laboral que pode ser representada por jornadas parciais, flexibilidade de horários, *home office* etc.

Ademais, o empreendedorismo é apresentado com uma alternativa à empregabilidade, em virtude da já citada crise do capital, em um cenário que surgem novas relações de trabalho. A prática empreendedora, no entanto, carrega consigo uma forte contradição “haja vista a existência de gestos isolados, preestabelecidos, repetidos, controlado, planejados e estritamente estabelecidos, havendo desta maneira, a negação e superação de um estado passivo no qual é servo de um processo dito livre, porém rígido” (Lima, 2019, p. 11).

O empreendedorismo expressa o ideário neoliberal, e este, com base em Dardot e Laval (2016), desconstrói regras, instituições e direitos com o propósito de gerar maneiras de viver e de se relacionar com os demais e a partir de disso modelar um novo sujeito. Esse empreendedor é abastecido pelo espírito empresarial que possui níveis diferentes em cada indivíduo e que encontra apenas no Estado as barreiras que travam ou sufocam a livre competição. Além disso, ainda expressam que as narrativas que cercam o empreendedorismo, alicerçadas na racionalidade neoliberal, estimulam tanto a competição como o individualismo, além de outros elementos mercantis, sempre com a justificativa de obter sucesso.

Baron e Shanne (2007¹² *apud* Carmo; Assis; Gomes Júnior; Teixeira, 2021) seguem nessa categorização ao pontuar três fatores que contribuem para que o empreendedorismo seja aceito pela sociedade, sendo eles: a propagação através da mídia de casos inspiradores de empreendedores de sucesso; remodelagem da produção e mudanças nos vínculos empregatícios; e as mudanças nos valores. Reforçam ainda que tais fatores são explicados na conjectura de que o empreendedorismo é uma ideologia neoliberal.

Tão forte tem sido o movimento de empreendedorismo nos últimos anos que hoje, facilmente, encontramos universidades aplicando programas que incentivam o empreendedorismo, além de inúmeros eventos que buscam pautar e fomentar a área, como também prefeituras que estabelecem parcerias com as mais diversas entidades para educar e motivar os/as jovens sobre essa temática, sem falar das demais esferas, estadual e federal, e também entidades diversas que se propõem a disseminar o espírito empreendedor por todo o país, especialmente através do currículo escolar.

Rufato e Martineli (2021) dispõem que a burguesia, ao longo de sua história, busca firmar meios para controlar o conhecimento e, utilizando-se do seu poder,

¹² BARON, Robert A.; SHANE, Scott A. *Empreendedorismo: uma visão do processo*. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2007.

almeja aprimorar nos indivíduos competências que são consideradas como necessárias para a adaptação no mundo atual e que precisam ser desenvolvidas de maneira profícua e empreendedora. Com isso caberia à escola o papel de formar discentes e docentes para alcançar os propósitos de qualidade total de forma autônoma e competente, e em caso de resultados insatisfatórios, cada indivíduo receberia a culpa pelo seu fracasso.

A motivação para o capital utilizar o meio educacional para amortecer os impactos das suas crises, segundo Lima (2022), é concretizada através de duas circunstâncias: a primeira corresponde à necessidade do capitalismo de constante modificação nas suas estruturas produtivas; a segunda corresponde ao discurso de preparação do trabalhador para que ele se adapte, de maneira flexível e amigável, a essas táticas do sistema capitalista em crise.

2.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E EMPREENDEDORISMO NA DOCÊNCIA

Diversos são os elementos que podem ser apontados no percurso desenvolvido para a REM no Brasil. Dentre eles, podemos citar 4 dispositivos legais que regulamentam algum tipo de ação sobre essa temática, em especial por meio de alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu conteúdo aborda a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

Após 1996, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, estabeleceu alterações em artigos da LDB, sendo que umas das alterações que podem ser destacadas foi o retorno da possibilidade de inserir o ensino profissionalizante na modalidade integrada ao ensino médio (Brasil, 2004).

Outrossim, podemos destacar ainda a alteração na LDB, que teve como importante evento prévio o PL 6.840/2013 (Brasil, 2013), que após alguns desdobramentos culminaria na lei que efetivaria a alteração. A princípio cabe pontuar que esse PL foi proposto pela Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio, e que propuseram o estabelecimento da jornada em tempo integral no ensino médio e a estruturação do seu currículo em áreas de conhecimento, entre outras providências.

Ainda nesse percurso está presente a MP 746/2016 (Brasil, 2016a), apresentada no governo Temer. Segundo Steimbach (2019, p. 145), esta MP

[...] possuía 14 artigos, sendo que: um artigo alterava o texto da LDB 9394/96 (Artigo 1º) instituindo as principais mudanças de ordem curricular na etapa do ensino médio; um artigo (Artigo 2º) modificava a Lei do FUNDEB; dois artigos (Artigos 3ª e 4º) estabeleciam prazos para a implementação das mudanças curriculares previstas na reforma, bem como para a formação de docentes que desse conta de atender essas mudanças; 8 artigos (5º a 12) tratavam de política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral; 1 artigo (Artigo 13) revogava a lei que dispunha sobre o ensino de língua espanhola; e 1 artigo (Artigo 14) tratava da validade imediata da referida legislação. A Medida Provisória foi publicada em Edição Extra do Diário Oficial da União na data de 23 de setembro de 2016.

Em 16 de fevereiro de 2017, a MP 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415, que dispôs uma série de alterações na estrutura do ensino médio, passando a ser conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio. A inserção dessas mudanças foi alicerçada na prerrogativa de que, até então, o ensino médio não conseguia alcançar índices de rendimento aceitáveis e essa reforma colocou-se como uma ferramenta para tornar flexível o currículo escolar (Brasil, 2017).

A Lei do NEM estrutura o currículo em duas partes: uma de formação geral básica, alinhada à BNCC, de até 1.800 horas; e outra diversificada, a partir de IFs, que engloba pelo menos três componentes básicos, sendo eles: de aprofundamento, eletivas e Projeto de Vida, que devem ser distribuídos considerando o mínimo de 1.200 horas. Além disso, os IFs são embasados em 4 (quatro) eixos estruturantes, a saber: I. investigação científica; II. processos criativos; III. mediação e intervenção sociocultural; IV. empreendedorismo. Tais eixos buscam relacionar as experiências educativas com a realidade, almejando que os alunos aprimorem competências e habilidades diversas e que agreguem positivamente na sua formação integral de maneira que o sujeito aprenda a gerenciar os mais diversos desafios da vida pessoal e profissional (Brasil, 2018a, 2017).

Além disso, a lei também estabelece novas regras de financiamento, possibilitando que sejam realizadas parcerias entre o poder público e instituições privadas, em especial em segmentos relacionados ao itinerário da formação técnica e profissional (Brasil, 2017). Desse modo, essa determinação legal considera a privatização de parcela do serviço educacional, já que parte dos recursos públicos poderão ser aplicados nesses convênios (Oliveira; Silva, 2023).

Oliveira e Silva (2023, p. 3) ainda sintetizam que

[...] a reforma propõe as seguintes mudanças, dentre outras: (1) o currículo do ensino médio passa a ser composto por dois momentos distintos, sendo um com uma formação comum a todos os estudantes a partir da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) de até 1.800h/a e outro com 1.200h/a, destinado a um dos cinco itinerários formativos: matemática e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais e suas tecnologias e formação técnica profissional; (2) a expansão progressiva do tempo de escolarização do ensino médio de quatro para cinco horas por dia e de 800h/a para 1000h/a anuais em até cinco anos de transição, contados a partir de 2 de março de 2017, com a meta de chegar a 1.400h/a, sem previsão explícita de prazo; (3) a revogação tácita da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia, sociologia, arte e educação física, que em meio a fortes resistências acabaram sendo contempladas na Lei 13.415/17 como obrigatoriedade de “estudos e práticas” referentes a essas áreas do conhecimento; (4) a possibilidade de que profissionais com notório saber, sem a formação específica, trabalhassem no itinerário formativo da formação técnica e profissional.

Na BNCC, que foi instituída em 17 de dezembro de 2018 a partir da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE), permaneceram como disciplinas obrigatórias no ensino médio apenas língua portuguesa, inglês e matemática. As demais ficaram estabelecidas como optativas (Brasil, 2018a).

Além disso, a BNCC direciona seus esforços para o aprimoramento de competências considerando um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes que deverão ser trabalhados nos currículos escolares (Brasil, 2018a). Vale ainda destacar que um dos pontos de evidência nesse novo modelo está configurado no ensino profissionalizante, que cuja narrativa a seu respeito busca defender uma formação técnica com maior fluidez em aspectos de celeridade e objetividade.

Pinto e Melo (2021, p. 4) também acreditam que a BNCC

[...] retoma, de maneira intensificada, o que se pretendia com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998, direcionando a formação a uma lista de competências e habilidades, conferindo à educação o reducionismo a respostas imediatistas e destituídas de pensamento crítico.

Dentre as diversas abordagens presentes nessa reforma, quando direcionamos especificamente ao eixo “empreendedorismo”, percebemos que os desdobramentos voltados para o ensino do empreendedorismo são uma proposta que busca alcançar uma formação de sujeitos que incorpore um conjunto de características comuns ao empreendedor. Como podemos observar nos Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos (Brasil, 2021a, p. 9): “este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu Projeto de Vida”.

Por um lado, há autores/as que acreditam que diante dessa reforma educacional seja possível que os espaços escolares e seus/as profissionais tornem suas atividades mais significativas, a partir da prática de estabelecer que o/a discente seja colocado/a como centro do processo formativo, sendo essa formação voltada para o alcance de indivíduos que sejam dinâmicos, motivados e preparados para superar desafios, sejam eles na área educacional ou na vida profissional e pessoal (Ferreira; Miguel, 2020).

Por outro lado, Laval (2019, p. 37) considera que tais mudanças no ambiente escolar acabam por

[...] reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo “bem escasso” (e, conseqüentemente, caro) da educação.

Ao fomentar os comportamentos voltados a um alto desempenho individual, o empreendedorismo pode tornar o ambiente escolar e social em um espaço de disputa, tornando esta como uma das características comportamentais do indivíduo por ela formado. Essa proposta configura-se como um discurso neoliberal, e a esse respeito Dardot e Laval (2016, p. 323) consideram que

Do sujeito ao Estado, passando pela empresa, um mesmo discurso permite articular uma definição do homem pela maneira como ele quer ser “bem-sucedido”, assim como pelo modo como deve ser “guiado”, “estimulado”, “formado”, “empoderado” (*empowered*) para cumprir seus “objetivos”. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos.

A ideia de “empoderamento”, comumente empregado no cenário empresarial, pode desencadear na ênfase do individualismo. Em contraponto, esse mesmo sistema que incentiva essa tomada de riscos individual não deseja compartilhar da mesma responsabilidade em eventuais fracassos que o sujeito possa se deparar ao longo da sua jornada.

Contudo é importante frisar que além das considerações supracitadas, o empreendedorismo é classificado em três tipos, como apresentado no sítio eletrônico da BNCC na web, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 02 – Tipos de empreendedorismo

| | |
|---------------------------|--|
| Empreendedorismo clássico | “O empreendedorismo clássico é projetado para gerar lucro financeiro . Desde o início, a expectativa é que o empreendedor e seus investidores obtenham algum ganho financeiro pessoal . O lucro é a condição essencial para um empreendimento sustentável”. |
| Empreendedorismo social | “[...] não tem como prioridade criar lucros financeiros substanciais para seus investidores. O empreendedor social encontra seu maior valor nos benefícios transformadores em maior ou menor escala , que possam ser gerados em um segmento significativo da sociedade ou na sociedade em geral. Geralmente, a proposta de valor do empreendedorismo social é planejada para uma população carente ou altamente desfavorecida, sem recursos ou influência para conseguir transformar sua vida por conta própria. Porém, um empreendimento social pode gerar renda e pode ser organizado com fins lucrativos . Para se desenvolver, depende de três passos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de um equilíbrio estável, porém injusto, gerador de exclusão, marginalização ou sofrimento para um grupo social. • Identificação de uma oportunidade de desenvolvimento de uma proposta com valor social e potencialmente transformadora para o grupo identificado. • Criação de um novo equilíbrio estável que assegure um futuro melhor para o grupo alvo”. |
| Serviço social | “A assistência social é uma resposta a um problema social identificado e acolhido com coragem por alguém. Pode se transformar em uma solução para o problema, mas na maioria das vezes isso não acontece, uma vez que o problema é geralmente complexo e é gerado fora do escopo da assistência. A assistência social normalmente precisa atrair recursos e sofre com sua vulnerabilidade . Sem uma base forte de apoio contínuo que mantenha a assistência social, ela é naturalmente mais frágil. [...] O ativismo social , por sua vez, trabalha no plano da influência, mais do que no plano da ação. O ativista social pode provocar transformações por meio de ação indireta sobre governos, ONGs, consumidores e trabalhadores para que estes, sim, sejam os agentes das mudanças”. |

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2018a, grifos nossos).

Percebe-se que o NEM e suas novas abordagens, sejam elas vinculados ao empreendedorismo ou aos demais eixos estruturantes, atribui uma série de desafios para a escola e para o/a profissional da educação. Essa nova visão é dotada de uma desconstrução que desloca a realidade para um plano abstrato imposto pelo neoliberalismo e pela lógica de mercado conduzindo a educação.

Dardot e Laval (2016, p. 149) consideram que,

[...] se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que

as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica.

Sobre este sujeito que deve possuir e demonstrar liberdade, proatividade e autonomia, Laval (2019, p. 72) discorre que

[...] as análises convergentes do meio industrial e das esferas políticas consistem em pensar que a escola deve dar ferramentas suficientes ao indivíduo para que ele tenha a autonomia necessária para uma autoformação permanente, uma “autoaprendizagem” continuada. Conseqüentemente, a escola deve abandonar tudo o que se assemelhe a uma “acumulação” de saberes supérfluos, impositivos, maçantes.

A justificativa sobre o empreendedorismo como eixo dos IFs do NEM, disposta na Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos IFs, conforme preveem as DCNEM, apresenta as seguintes considerações:

Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais (Brasil, 2019, p. 94).

A partir desse propósito, fica a cargo dos sujeitos o papel desbravador e o mérito das suas conquistas e derrotas, incumbindo a ele a função de criar novos caminhos e oportunidades, desvencilhando do sistema toda e qualquer responsabilidade sobre as incertezas e imperfeições presentes nas condições sociais.

E para que esses sujeitos sejam formados, fica a cargo da escola ensiná-lo a entender e planejar o caminho que irá percorrer e com isso aumentar as suas chances de alcançar sucesso. Sendo que esse processo deve envolver elementos socioemocionais e recursos pedagógicos que os levem a ultrapassar seus próprios limites e inseguranças, pautados na capacidade de desenvolver resiliência e perspectiva de transformação. Dessa forma, a escola se torna um reduto para a propagação da lógica neoliberal e essa atribuição é alicerçada nos documentos que regem a educação nacional.

É importante salientar, como observou Silva (2019), que em escala internacional o currículo do ensino médio tem se voltado para a formação de personalidades produtivas. Tendo como um dos seus propósitos sanar a frustração dos/das jovens que não se sentem preparados para ingressar no mercado de trabalho.

Além disso, busca atender as dificuldades enfrentadas pela classe empresarial em encontrar força de trabalho que seja produtiva e flexível. Como também as dificuldades enfrentadas pelo setor público na condução dos seus orçamentos e a sobrecarga na prestação dos seus serviços de bem-estar social.

Ademais, Dardot e Laval (2016, p. 150-151) constataam que:

A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina.

Ao enxergar essa possibilidade, o ideário liberal se aproxima e busca se apropriar cada vez mais das políticas curriculares para assim modelar a sua aplicação com base em seus interesses, sendo que a recente reforma do ensino médio brasileiro é uma constatação de que as ações neoliberais têm alcançado êxito no seu propósito de influenciar o processo de formação educacional.

Santos (2022) salienta que as reformas no âmbito educacional estão sendo tencionadas por reformadores de base empresarial que protegem seus anseios para modelar a educação pública. Essas bases modelam uma educação pública encarregada de formar um(a) aluno/a empreendedor(a), que seja capaz de assumir riscos e buscar conquistar pessoais de forma criativa e resiliente.

Além do/da aluno/a empreendedor(a), nesse processo de formação torna-se necessária também a construção do/da professor(a) empreendedor(a), pois:

[...] para acompanhar as mudanças que acontecem no mundo impulsionadas pela globalização é que se faz necessária a figura do professor empreendedor, que apresenta as novidades, oportuniza escolhas e facilita o viver, percorrer nesta sociedade tão acelerada [...] (Campos; Christo; Resende, 2016, p. 2).

O/a professor(a) empreendedor(a), nesta perspectiva, é aquele/a que vai além do livro didático e explora as realidades comerciais, o comportamento empresarial e torna-se um(a) motivador(a) para que o/a discente alcance um bom desempenho. E esse/a profissional também adota comportamentos flexíveis em suas abordagens de ensino, considerando o/a aluno/a como elemento central no processo de ensino e aprendizagem, facilitando e promovendo a sua autonomia (Campos; Christo; Resende, 2016).

Nesta direção, o processo pedagógico se direciona para comportamentos empresariais, sendo necessário que esse processo tenha início nos/nas professores/as, formando-os/as com base na lógica empresarial, em diferentes estágios (Laval, 2019). Além disso, Viegas (2008, p. 122) ainda destaca que o currículo é a “propriedade que caracteriza essencialmente a prática pedagógica, a partir da qual, portanto, podemos traçar suas características mais importantes”. Sendo assim, é a figura do/da professor(a) a responsável por ensinar os sujeitos a compreender que na sociedade atual é imprescindível a adoção de um comportamento inovador e de autorresponsabilidade, considerando que essa sociedade é marcada por incertezas e cobranças.

2.3 SENTIDOS E ENUNCIADOS SOBRE EMPREENDEDORISMO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para o desenvolvimento dessa seção são considerados 3 (três) documentos oficiais de amplitude nacional: Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), DCNEM (Brasil, 2018b) e BNCC (Brasil, 2018a); e documentos de abrangência no estado do Maranhão: DCTMA (Maranhão, 2022a) e o COCSE (Maranhão, 2023). Dessa forma, os referidos documentos foram analisados com o propósito de entender quais sentidos e finalidades são apresentados para o empreendedorismo nos seus escritos.

Após a verificação dos conteúdos documentais, a categorização dos enunciados e sentidos foi realizada de forma aberta. Sobre o “modelo aberto”, Scherer (2022) discorre que esse processo é aplicado quando as categorias tomam forma ao decorrer da própria análise, já que não estão fixadas de imediato.

2.3.1 Lei 13.415/2017

Começaremos esta verificação com a Lei 13.415/2017, que estabeleceu a REM. A seguir é apresentado o quadro demonstrativo com a extração dos sentidos identificados no texto da lei (Brasil, 2017).

Quadro 03 – Sentidos sobre empreendedorismo na Lei 13.415/2017

| Citação/enunciados | Sentido(s) |
|---|---|
| § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. | Formação integral associada a projeto de vida |

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Brasil (2017).

A partir da Lei 13.415/2017, a única abordagem possível de ser pontuada no texto corresponde ao disposto no §7º (Brasil, 2017). No entanto, em nenhum momento é citado especificamente o termo “empreendedorismo”. Como pode ser observado, em meio as demais colocações surge o termo “projeto de vida” e coube fazer o reconhecimento dessa expressão, pois em algumas obras presentes na literatura, como, por exemplo, no trabalho de Bernardes e Voigt (2022a), o “empreendedorismo” é considerado como um elemento de estreita relação com a proposta de Projeto de Vida.

Bernardes e Voigt (2022a) pontuam que formular o Projeto de Vida consiste em compreender sobre quem o indivíduo é no presente e quem pretende ser no futuro. Indo além, as autoras, ao citarem Dardot e Laval (2016, p. 349), ainda destacam que “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” (Bernardes; Voigt, 2022a, p. 117).

Em seus estudos, Reis (2024, p. 24) compreende que

[...] o componente curricular Projeto de Vida produz um estreitamento de relações entre o campo econômico e o campo educacional. Assim, uma relação entre educação e o campo econômico/empresarial tem se apresentado tanto nos documentos como nos livros didáticos, prioritariamente na formação de sujeitos empreendedores, capazes de se adaptarem a uma realidade caracteriza pela flexibilização das relações de trabalho [...].

Essa perspectiva reforça o sentimento de individualidade e autorresponsabilização, características recorrentes do neoliberalismo. A ideia de sucesso e fracasso passa a ser algo único e exclusivo do indivíduo e por isso cabe a ele reconhecer a condição em que se encontra, definir as metas que deseja alcançar e o impacto de mudança que isso vai ocasionar na sua trajetória. E com isso, Bernardes e Voigt (2022b, p. 3) enfatizam que o “objeto do estudo entendido como

Projeto de Vida é pensado em seu desenvolvimento a partir de experiências e situações dadas *a priori* pela escola e também em sua integralidade a partir da individualidade de cada aluno”.

Nesse processo de ser “empreendedor de si”, de ser alguém que vai delimitar os passos da sua vida e carreira profissional, essa perspectiva leva a formulação de que desde cedo o indivíduo tem de projetar com propriedade os objetivos que deseja alcançar e com isso diminuir os riscos de fracasso e, conseqüentemente, potencializar suas chances de sucesso.

Por mais que seja algo que envolve uma postura individualizada, fica a cargo da escola o encaminhamento para a vivência dessas práticas, propiciando ao/à aluno/a um ambiente de construção da sua própria identidade e identificação dos seus desafios particulares.

Essa nova configuração escolar é um dos elementos que fazem com que Dardot e Laval (2016) atribuam à escola atual a nomenclatura de “escola neoliberal”, que considera a educação com base em um valor econômico e que incorpora um processo de privatização que ultrapassa desde os parâmetros de educação até os elementos de vínculo social que são construídos, pregando uma autonomia dos indivíduos e que eles são reconhecedores das próprias vontades.

Esse Projeto de Vida pautado na autonomia do sujeito é envolvido na promoção do ideal de que a prospecção de vida do/da aluno/a precisa ser envolvida pelo sentimento de um êxito econômico, ou seja, uma vida plenamente realizada é aquela em que todos os objetivos econômicos e particulares das pessoas são alcançados.

Dessa maneira, o/a jovem estudante passa a ser, ou pelo menos é conduzido/a, a se comportar como uma espécie de empresa, em que deve ser ensinado/a a delimitar e reconhecer com clareza o seu posicionamento de vida atual e em qual situação deseja estar no futuro (Bernardes; Voigt, 2022b).

Ao indicar que o/a aluno/a busque ser um(a) empreendedor(a) de si, seja pelo Projeto de Vida ou por outros recursos, é colocado a ele/ela o dever de se comportar tal como uma empresa privada se porta, buscando desenvolver seus índices de eficiência e com isso alcançar propósitos como aumento da sua rentabilidade e autonomia financeira.

Além disso, estão envolvidos ainda outros parâmetros entrelaçados nesse propósito de vida empreendedor, que segundo Laval (2019), acaba fundamentando-se em fatores como a inovação, ou seja, não basta apenas projetar os passos de vida

a serem seguidos, é imprescindível que seja um percurso marcado pela diferenciação em meio a um mercado extremamente competitivo.

Portanto, na Lei 13.415/2017 ocorre a presença do sentido a respeito do sujeito “empreendedor de si”. Trata-se de mais uma demonstração das investidas neoliberais que arquitetam um indivíduo que busque estabelecer metas e projetos com base nesse ideário econômico e que, sobretudo, assuma a autorresponsabilização sobre as consequências das suas escolhas e caminho percorrido.

2.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

As DCNEM correspondem a um documento que estabelece uma série de encaminhamentos para a etapa final da educação básica e apresenta orientações às instituições de ensino quanto as suas ações pedagógicas. As DCNEM também passaram por atualizações que possibilitaram contemplar a reestruturação que foi introduzida pela REM. A seguir é possível constatar os sentidos observados sobre o empreendedorismo nesse documento.

Quadro 04 – Sentidos sobre empreendedorismo nas DCNEM

| Citação/enunciados | Sentido(s) |
|---|---|
| “Art. 5º II – Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (p. 2). | Projeto de vida / “empreendedor de si” |
| “Art. 6º I – formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia , o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida ” (p. 2). | Projeto de vida / “empreendedor de si” |
| “Art. 8º, inciso IV alínea a) competências e habilidades na aplicação dos conhecimentos desenvolvidos” (p. 5). | Capacidade de aplicar conhecimentos |
| “Art. 12 V – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação , considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino” (p. 7). | Competências e habilidades como elementos fundamentais para a empregabilidade |
| “Art. 12, § 2º IV – empreendedorismo : supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (p. 7). | Empreendedorismo clássico Empreendedorismo social |

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Brasil (2018b).

Dentre os sentidos identificados podemos perceber, mais uma vez, a presença da proposta que se relacionam ao indivíduo “empreendedor de si”. Essa abordagem ganhou espaço no ideário neoliberal, que entre seus propósitos deseja que cada pessoa seja transformada em um “sujeito empreendedor” (Dardot; Laval, 2016), alimentando a ideia de que o indivíduo deve manter-se capacitado e que seu nível de conhecimento e aptidões laborais sejam condizentes com as exigências de mercado e assim garantir a sua empregabilidade. Além disso, figura a proposta de que esse sujeito é um ser autônomo, que responde por si, e que cabe a ele trilhar os caminhos necessários para obter satisfação pessoal e profissional.

Também é possível perceber que nesta perspectiva de formação de um sujeito empreendedor é supervalorizada a “capacidade de aprendizagem prática”, ou seja, a manutenção de conhecimentos e habilidades alinhadas às condições de sociedade e mercado. Dentro dessa proposta é possível perceber que, além dos atributos instaurados no novo currículo escolar, a expressão dessa ideia pode ser reconhecida por meio das transformações que também passam a ocorrer no âmbito da educação técnica profissionalizante. A esse respeito, Goes (2016, p. 25) ressalta que

[...] a educação para o empreendedorismo, particularmente na educação profissionalizante, tem o papel de formar consciências para servir às organizações públicas e privadas e, no plano ideológico, está em consonância com as contradições cada vez mais profundas no seio da sociabilidade capitalista contemporânea, que não consegue mais iludir a classe trabalhadora com a ideia de que podem incluir, senão a todos no mercado de trabalho, pelo menos os mais qualificados. Neste caso a educação profissional seria a condição para tanto.

No entanto, a REM também tem alterado os sentidos da formação profissional técnica de nível médio. A ideia de currículo integrado na formação técnica ofertada nos institutos federais também se encontra ameaçada a partir das novas diretrizes que acompanham a Lei 13.415/2017 e, em especial, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021b).

[...] a contrarreforma do ensino médio e a educação profissional, também fortemente impactada, pretende a expansão do 'quinto itinerário' – de formação técnica e profissional –, por meio da certificação de experiências de trabalho adquiridas fora do ambiente escolar. Esse aspecto, ressalta Araújo

(2019, p. 61)¹³, poderá constituir um “‘vale-tudo’ na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora”. [...] A formação profissional no ensino médio poderá ser ofertada por cursos de qualificação profissional de curta duração, que preparam para atividades profissionais previstas ou não pela Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Os proponentes dessa formação, a ser certificada como o 'quinto itinerário', poderão ser, além da própria escola, empresas ou instituições privadas, Organizações Não-Governamentais – ONGs, Instituições de Ensino Superior (públicas, privadas ou comunitárias), entre outros (Possamai; Silva, 2022, p. 62).

Desse modo, o que está sendo pensado e colocado em prática é a aplicação de mecanismos que tornem cada vez mais acessível a formação profissionalizante, e, dessa forma, acrescentar celeridade no processo de formação dos/das jovens, mesmo que isso, em alguns casos, não envolva diretamente a escola, contanto que atenda aos anseios de empregabilidade comercial.

No que se refere às características que se relacionam com as “competências e habilidades como elementos fundamentais para a empregabilidade”, podemos verificar que, em sintonia com a ideia de Albuquerque (2020), o empreendedorismo é apresentado como um caminho viável para enfrentar o desemprego e assim permitir ao indivíduo alcançar uma ascendência em termos de classe social.

É como se existisse uma relação diretamente proporcional entre o número de competências e habilidades satisfatórias que o indivíduo pode adquirir e o sucesso profissional que ele pode alcançar. Ou seja: nesse cenário de disputas, os melhores consequentemente alcançarão os melhores resultados, obtendo dessa forma uma melhor qualidade de vida.

Ademais, vale explicitar algumas observações quando destacamos o “empreendedorismo clássico” e o “empreendedorismo social” no processo de análise. A começar pelo empreendedorismo clássico, podemos associá-lo ao empreendedorismo econômico vinculado ao ramo de negócios, que pode ser caracterizado por meio da criação de uma modalidade comercial na qual o indivíduo poderá obter ganhos financeiros. Lembra-se ainda que o termo é derivado da palavra “empreendedor”, e de acordo com as demonstrações de Oliveira, Moita e Aquino (2016) essa nomenclatura está relacionada ao sujeito que contribui na movimentação econômica e, dessa forma, auxilia com o aumento da produtividade e obtenção de lucros.

¹³ ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

No que tange ao empreendedorismo social, pode-se afirmar que essa categoria tem como propósito desenvolver recursos que solucionem problemas presentes na sociedade. Becker (2010, p. 177) defende que “o empreendedorismo social foca no efeito e, por meio deste, combate a causa. O processo começa por meio de pequenas mudanças que, aos poucos, alavancam todo o sistema e possibilitam grandes mudanças no longo prazo”.

Como isso, o neoliberalismo compeliu o indivíduo “empreendedor social” a assumir a missão de reverter os danos sociais que o regime desencadeou e que afetaram as relações de trabalho, desencadearam mazelas sociais e agrediram de forma muito severa as nações menos desenvolvidas. Portanto, o papel de mascarar as situações desfavoráveis que o neoliberalismo ocasionou ao indivíduo acaba sendo atribuído a esse mesmo indivíduo.

2.3.3 Documento Curricular do Território Maranhense

O DCTMA é um “documento se estrutura a partir de uma importante reflexão sobre o ensino médio oferecido no estado do Maranhão, desde os seus desafios aos princípios educacionais que orientam o projeto escolar e as práticas pedagógicas” (Maranhão, 2022a, p. 12). A partir das determinações previstas em leis e regulamentos da educação em nível nacional, esse documento tem o propósito de ser um norteador das escolas no exercício das suas práticas pedagógicas (Maranhão, 2022a).

Em atendimento aos propósitos desta seção, no quadro 05 são apresentados os sentidos e enunciados sobre o empreendedorismo identificados no DCTMA.

Quadro 05 – Sentidos sobre empreendedorismo no DCTMA

| Citação/enunciados | Sentido(s) |
|--|---------------------------|
| “[...] No currículo maranhense, os itinerários formativos são trajetórias constituídas pelos conhecimentos presentes em cada uma das áreas e orientadas por diversos campos de interesse [...] São organizados por meio da oferta de diferentes arranjos que atendem características peculiares e específicas, a exemplo dos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior e Tecnológicas no estado do Maranhão, seja para a continuidade dos estudos em nível superior e/ou para a atuação em distintas esferas do mundo produtivo, como o empreendedorismo , entre outras” (p. 65). | Empreendedorismo clássico |
| “[...] Para esta expectativa de formação, considera-se não apenas o domínio das habilidades cognitivas, mas um | Sujeito empresa |

| | |
|--|---|
| <p>conjunto muito mais amplo que, certamente, pode ser promovido quando estão presentes no processo formativo os elementos da educação científica, da formação estética, da capacidade humana de imaginar, criar, solucionar e empreender e, por fim, da capacidade de conviver em sociedade nos seus mais distintos espectros econômicos e socioculturais” (p. 66-67).</p> | <p>Competências e habilidades como elementos fundamentais para a empregabilidade</p> |
| <p>“Quanto aos Temas Contemporâneos também presentes na BNCC, o ensino da língua inglesa no território maranhense deve-se constituir na perspectiva de um aprendizado voltado para as práticas sociais, para que a língua estrangeira seja uma ferramenta para ampliar cada vez mais o repertório social e cultural no nosso estudante com vistas a promover na escola um espaço de discussão gradativamente mais democrático e plural. Formando, assim, uma juventude mais cidadã, identitária e comprometida como as novas transformações de uma sociedade que exige dos nossos estudantes uma capacidade empreendedora e de soluções mais criativas” (p. 82).</p> | <p>Sujeito empresa</p> <p>Competências e habilidades como elementos fundamentais para a empregabilidade</p> |
| <p>“Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (Brasil, 2018a) (p. 117).</p> | <p>Empreendedorismo clássico</p> <p>Empreendedorismo social</p> |
| <p>“[...] empreendedorismo, que pode ser um projeto pessoal, social, startup, pequena empresa, porta de saída, pensamento pós-médio” (p. 118).</p> | <p>“Empreendedor de si”</p> <p>Empreendedorismo clássico</p> |
| <p>“Cada eixo estruturante, conforme a sua especificidade, poderá proporcionar ao estudante várias possibilidades de aprendizagens em diferentes contextos. O estudante pode, mediante um tema, pesquisar, criar, intervir e empreender” (p. 118).</p> | <p>Sujeito empresa</p> <p>Competências e habilidades como elementos fundamentais para a empregabilidade</p> |
| <p>“[...] a área de matemática propõe o aprofundamento de conhecimentos que estruturam os conceitos matemáticos de forma significativa na formação do estudante e, por consequência, de um cidadão com perfil empreendedor, competente, com consciência socioeconômica, investigativa e ética e com condições de desenvolver e realizar seus projetos individuais e coletivos, comprometido com o desenvolvimento local e regional, por meio de um currículo que contemple o estudo focado na resolução de problemas e análises complexas (funcionais e não lineares), análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, entre outros” (p. 122).</p> | <p>Sujeito empresa</p> <p>Competências e habilidades como elementos fundamentais para a empregabilidade</p> |
| <p>“[...] aprofundam aprendizagens importantes nas áreas de ciências humanas e sociais aplicadas e de matemática, retomando e aprofundando temas abordados na BNCC, com o intuito de situar esses sujeitos no tempo e espaço em que estão inseridos, orientando-os à continuidade de reflexão e abstração com perspectivas conscientes de mediação e intervenção social, de investigação científica, de empreendedorismo, além de infinitas possibilidades criativas” (p. 131-132).</p> | <p>Sujeito empresa</p> |
| <p>“O reconhecimento das potencialidades e dos recursos territoriais auxilia na tomada de decisões de políticas públicas e possibilita a exploração de empreendimentos privados. Nesse sentido, o estudante desenvolverá habilidades voltadas ao reconhecimento das potencialidades físicas do</p> | <p>Empreendedorismo clássico</p> <p>Gestão de riscos</p> |

| | |
|---|----------------------|
| espaço geográfico e as relações que são estabelecidas com suas populações. Essa visão ampla permitirá, por exemplo, que sejam estabelecidas ações de intervenção territorial, com a alocação de empreendimentos e o levantamento dos impactos a eles associados, além de permitir o gerenciamento de riscos econômicos e ambientais” (p. 134). | |
| “No que se refere à formação técnica e profissional, a organização dos itinerários ocorre por meio da integração dos eixos estruturantes [...], almejando ampliar habilidades pertinentes ao pensar e fazer científico, à prática da convivência e atuação em sociedade, além da gestão de ações empreendedoras em torno da concretização do projeto de vida dos estudantes” (p. 148). | “Empreendedor de si” |
| “Criação de empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com os projetos de vida dos estudantes, fortalecendo suas atuações como protagonistas de suas próprias trajetórias de vida pessoal e profissional” (p. 156). | “Empreendedor de si” |
| “Planejamento e elaboração de textos com vistas à participação social, tais como os de políticas públicas, cooperativismo e de empreendedorismo ” (p. 242). | Sujeito empresa |

Fonte: Adaptado pelo autor a partir do DCTMA (Maranhão, 2022a).

Como pode ser visto no DCTMA, alguns enunciados já observados nos documentos anteriores também estão presentes em seu conteúdo. Dessa forma daremos destaque aos demais elementos que nele surgem, como é o caso dos sentidos que envolvem o “sujeito empresa” e a “gestão de riscos”.

Em relação a essa designação de “empresa” atribuída ao “sujeito empresa”, Dardot e Laval (2016, p. 127) contribuem discorrendo que nessa sociedade modelada por traços neoliberais,

[...] cada indivíduo deve ser inserido profissionalmente num quadro de trabalho que lhe garanta independência e dignidade. Em uma palavra, cada indivíduo deve gozar das garantias oferecidas pela pequena empresa ou, melhor, cada indivíduo deve funcionar como uma pequena empresa.

No universo empresarial, uma empresa precisa de planejamento, controle, direção, organização, precisa modelar suas ações com base nas disposições comerciais que vão surgindo. É uma instituição que sofre forte influência de uma série de forças que não são de seu total controle, sem falar dos parâmetros de competitividade que a faz buscar meios de inovação e criação com o intuito de ampliar os seus lucros e, conseqüentemente, a sua vitalidade comercial, pois compreende-se que a empresa que não inova, não se adapta e não obtém competitividade comercial, tendo severas chances de sucumbir.

Brown (2018, p. 6) aponta que na contemporânea economia neoliberal o

[...] consumo, educação, capacitação e escolha de parceiros são configurados como práticas de investimento em si mesmo, sendo o “si mesmo” uma empresa individual; e tanto o trabalho quanto a cidadania aparecem como modos de pertencimento à (equipe da) empresa na qual se trabalha ou à nação da qual se é membro.

Quando o neoliberalismo suscita em meio a sociedade, o espírito de competitividade e desenvolvimento pessoal com o propósito de obter destaque em relação aos demais, ele provoca um intenso sentimento de individualidade e competição. Por mais que o convívio em sociedade ainda seja importante e imprescindível, é instaurado no sujeito a perspectiva de que o mais alto nível de satisfação e realização pessoal só é alcançado exclusivamente por seu próprio empenho e mérito.

A meritocracia está interligada ao empreendedorismo e se reflete na educação nos momentos em que os dispositivos regulatórios estabelecem que deve ser ensinado um conjunto de aptidões comerciais, com o objetivo de preparar o/a aluno/a para as intempéries do ambiente laboral, para que ele/ela seja capacitado/a para disputar o espaço no mercado de trabalho e que tenha condições de manter-se ocupando a vaga que conquistou pelo maior intervalo de tempo possível, pois, como está presente no DCTMA (Maranhão, 2022a, p. 66-67), para a formação dos sujeitos

[...] considera-se não apenas o domínio das habilidades cognitivas, mas um conjunto muito mais amplo que, certamente, pode ser promovido quando estão presentes no processo formativo os elementos da educação científica, da formação estética, da capacidade humana de imaginar, criar, solucionar e empreender e, por fim, da capacidade de conviver em sociedade nos seus mais distintos espectros econômicos e socioculturais.

Ou seja, o “sujeito empresa” é um gestor, pois deve gerir um conjunto de ações comportamentais para que consiga alcançar os seus objetivos. Nesse processo de gestão, uma das vertentes que podem ser observadas é a “gestão de riscos”, pois cabe pontuar que, no meio econômico, uma das características atribuídas ao perfil de empreendedor é a de que ele assume riscos calculados, ou seja, empreende uma série de verificações que o faz conhecer os riscos que irá assumir ao longo das suas atividades e com isso aumenta as suas chances de superá-los e ter sucesso.

Dardot e Laval (2016, p. 328) acreditam que a

[...] racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se

a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos.

Nesta perspectiva, gerir riscos é reconhecer que diversas ameaças existem e, sobretudo, deve-se encontrar meios para superá-las. Isso exige uma adoção de comportamentos que sejam minimamente capazes de lidar com as mais diversas eventualidades que o mundo pode oferecer. Quanto mais cedo o indivíduo aprende que o convívio em sociedade é desafiador, mais cedo assimila as habilidades necessárias para extrair o melhor de si, pois, retomando Dardot e Laval (2016, p. 213), “a vida é uma perpétua gestão de riscos que exige rigorosa abstenção de práticas perigosas, autocontrole permanente e regulação dos próprios comportamentos, misturando ascetismo e flexibilidade”.

2.3.4 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é um documento que apresenta o conjunto de competências a serem seguidas pelas instituições escolares, como também apresenta encaminhamentos que devem ser adequados aos demais documentos reguladores da educação, elaborados pelos estados da federação (Brasil, 2018a). Desse modo, a BNCC

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018a, p. 7).

Nos mesmos moldes das apresentações anteriores, segue a constatação alcançada sobre os sentidos de “empreendedorismo” presentes na BNCC.

Quadro 06 – Sentidos sobre empreendedorismo na BNCC

| Citação/enunciados | Sentido(s) |
|---|--|
| “[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (p. 466). | Sujeito empresa Competências e habilidades como elementos fundamentais para a empregabilidade |
| “[...] prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem | Sujeito empresa |

| | |
|---|--|
| perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral” (p. 466). | Competências e habilidades como elementos fundamentais para a empregabilidade |
| “IV – Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (p. 479). | Empreendedorismo clássico Empreendedorismo social |
| “Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual” (p. 568). | “Empreendedor de si” |
| “(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo , a convivência democrática e a solidariedade” (p. 577). | Sujeito empresa competências e habilidades como elementos fundamentais para a empregabilidade |

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Brasil (2018a).

É possível perceber que estes sentidos identificados na BNCC também foram identificados nos demais documentos analisados, tais como “empreendedorismo clássico”, “empreendedorismo social” e os demais dispostos no quadro 06 figuram a retórica sobre empreendedorismo nesse documento. Por já terem sido observados nas seções anteriores, nesta destacaremos de modo particular os sentidos: “sujeito empresa” e “competências e habilidades como elementos fundamentais para a empregabilidade”.

Por ser um documento regulador e de alcance nacional, a BNCC exerce forte influência nas determinações sobre educação no país. No que diz respeito aos seus desígnios para o ensino médio, Pinto e Melo (2021) alegam que ela corresponde a um valioso instrumento para a aplicação das mudanças estabelecidas e que foram definidas por meio da Lei 13.415/2017, contribuindo com o PNE que foi instaurado no Brasil, e dessa forma consumando um esvaziamento na formação estudantil.

A BNCC apresenta uma flexibilização do currículo ao incluir os IFs e os formulou com base na visão do mercado de trabalho (Maia, 2022). Os IFs são vinculados: I – às linguagens e suas tecnologias; II – à matemática e suas tecnologias; III – às ciências da natureza e suas tecnologias; IV – às ciências humanas e sociais aplicadas; V – à formação técnica e profissional. Além disso, Fávero, Centenaro e Santos (2023, p. 5) destacam que a flexibilização

[...] fica evidente na medida em que há diferenciação entre parte comum (destinada para todos os estudantes) e itinerários formativos (passível de escolha entre diferentes opções formativas), mas, também, quando componentes curriculares que até então eram obrigatórios passam a configurar como estudos e práticas, tais como filosofia, sociologia, arte e educação física.

Quando o documento apresenta o enunciado que envolve o “sujeito empresa” podemos perceber a inclinação que a BNCC apresenta para a lógica de mercado, pois estabelece parâmetros que propiciam que o indivíduo assuma características empresariais em suas ações sociocomportamentais. Relembramos ainda que essa concepção não se restringe apenas em direcionar o sujeito para empreendimentos estritamente comerciais, mas também que ele adquira uma mentalidade que o faça agir de forma semelhante ao funcionamento de uma empresa, assumindo riscos, sendo resiliente com as mudanças de mercado e assimilando o maior número de habilidades que o façam sobressair na vida pessoal e profissional.

Certamente esse propósito só é alcançado se a escola for transformada nesse espaço de modelação de sujeitos, pois como Dardot e Laval (2016) associam, essa ideologia está atrelada ao formato de escola disposto como empresa educadora, que é gerida com base nesses novos princípios estabelecidos. Portanto, para formar o “sujeito empresa”, antes a escola também é apresentada como tal.

Além dessas vinculações, também é pertinente recuperar comentários sobre “as competências e habilidades como elementos fundamentais para a empregabilidade”, pois na BNCC tais competências e habilidades relacionadas ao empreendedorismo ganham ênfase no prisma de adequar os/as estudantes às condições do mundo do trabalho (Brasil, 2018a). Ao assumir a lógica de mercado, uma das preocupações da BNCC passa a ser a formação de sujeitos altamente qualificados, ou seja, dotados de competências e habilidades que os coloquem em posição de destaque e os tornem produtivos. Como o próprio documento define:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 8).

A esse respeito, Silva (2018, p. 11) alega que

[...] nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana

marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania.

A autora ainda destaca que os preceitos de competência também buscam atingir uma proposta de controle, tanto do indivíduo como da escola, e com isso estabelecem processos avaliativos que mais se preocupam com os resultados do que necessariamente com as operações que foram desenvolvidas para tal (Silva, 2018).

Ademais, o discurso oficial que acompanha a BNCC é de que o cenário atual é marcado por complexas relações sociais e de trabalho, e que esse cenário socioeconômico atual é um desafio para o/a jovem e exige que ele/ela amadureça uma infinidade de aptidões para conseguir avançar na sociedade. A própria BNCC apresenta o empreendedorismo como um precursor para tornar possível o amadurecimento de competências e habilidades e isso se alinha a percepção de que “o trabalhador tem de se armar de conhecimentos e competências durante toda a vida e não pode mais se definir por um emprego estável ou um estatuto específico” (Laval, 2019, p. 40). Dessa forma, o currículo é um instrumento que viabiliza a inserção do empreendedorismo no modelo de educação e permite que as competências enraizadas na lógica de mercado sejam aplicadas e ensinadas aos/às estudantes.

2.3.5 Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão

O COEM-MA é um documento que apresenta o contexto educacional do ensino médio no Maranhão, apontando os percursos traçados para a reformulação curricular do ensino médio no estado, organização curricular distribuída por área de conhecimento e a diversificação do currículo maranhense (Maranhão, 2022b).

Este é o único documento formal do estado, até então, que aponta diretrizes acerca das disciplinas Aprofundamento I e II. É nele também que estão as primeiras considerações a respeito da disciplina Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo.

Nesse documento é apresentado a proposta da Corresponsabilidade Social como um componente que possui o objetivo de

[...] integrar os estudantes em experiências práticas de aplicação das competências e habilidades desenvolvidas no meio escolar e na sociedade, a partir da relação com os itinerários formativos e seus eixos estruturantes,

bem como os saberes adquiridos no desenvolvimento da Formação Geral Básica (Maranhão, 2022b, p. 180).

No referido caderno esse componente é citado apenas com a nomenclatura “corresponsabilidade social” sem a inserção do termo empreendedorismo. A determinação mesclando as duas expressões surge no COCSE (Maranhão, 2023).

Portanto, cabe pontuar que segundo o COCSE (Maranhão, 2023), esse componente curricular é composto pelos seguintes elementos: I. Eixos temáticos, II. Dimensões de trabalho e III. Objetos de conhecimento. Sobre as dimensões do trabalho, essa unidade curricular considera as seguintes: dimensão social, dimensão política, dimensão ambiental e dimensão econômica.

Sobre a dimensão social, o COCSE expressa que ela

[...] dialoga com os princípios educacionais e pedagógicos previstos no Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA (2022), que visam assegurar ao estudante uma tomada de atitudes que suscitam o respeito à equidade, diversidade, identidade regional e inclusão, que são questões relativas à sociedade e sua organização, de modo a promover no percurso metodológico da aprendizagem dos educandos a aquisição das habilidades necessárias para atuarem e intervirem como sujeitos críticos, ativos e criativos no ambiente da escola e também fora dela (Maranhão, 2023, p. 16).

Já a dimensão política apresentada no COCSE “tem como principal objetivo regular as relações coletivas para promover a convivência em sociedade e alcançar o bem comum” (Maranhão, 2023, p. 20).

No que concerne a dimensão ambiental, o COCSE aborda que:

[...] é importante incentivar a valorização dos recursos naturais, o consumo responsável e a redução do desperdício através de mudanças no padrão de consumo e modelo de produção humana, visando a utilização de recursos renováveis e a diminuição dos impactos socioambientais (Maranhão, 2023, p. 24).

No que diz respeito a dimensão econômica, essa é vista na unidade curricular Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo como

[...] a **compreensão dos aspectos econômicos** e seus mecanismos de funcionamento são de grande importância para o desenvolvimento pessoal e coletivo dos estudantes. O exercício desses conhecimentos capacita os indivíduos a **tomarem decisões financeiras mais conscientes**, a entenderem o mundo em que vivem e a desenvolverem **habilidades analíticas e empreendedoras que possam ser aplicadas** em várias esferas da vida cotidiana, visto que a **interdependência econômica entre as pessoas** é evidente na necessidade de trocas e cooperação para atender às

diversas demandas e necessidades da vida em sociedade (Maranhão, 2023, p. 28, grifos nossos).

Retomando ao COEM-MA e pontuando as disciplinas Aprofundamento de IF I e Aprofundamento de IF II, é expresso no quadro a seguir o resumo das habilidades empreendedoras requeridas em cada uma delas.

Quadro 07 – Aprofundamentos de itinerários formativos

| Itinerário formativo de ciências humanas e linguagens | |
|---|--|
| 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO | |
| Aprofundamentos | |
| Eixo Estruturante | Habilidades |
| Empreendedorismo | <p>EMIFLGG12 – Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o Projeto de Vida.</p> <p>EMIFCHS12 – Desenvolver projetos pessoais, ou produtivos, utilizando as ciências humanas e sociais aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o Projeto de Vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> |
| 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO | |
| Aprofundamentos | |
| Eixo Estruturante | Habilidades |
| Empreendedorismo | <p>EMIFCHS11 – Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das ciências humanas e sociais aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendedorismo produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>EMIFMAT11 – Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendedorismo produtivo.</p> |
| Itinerário formativo de ciências da saúde | |
| 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO | |
| Aprofundamentos | |
| Eixo Estruturante | Habilidades |

| | |
|---|--|
| Empreendedorismo | <p>EMIFCNT10 – Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às ciências da natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais</p> <p>EMIFLGG10 – Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>EMIFMAT10 – Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> |
| 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO | |
| Aprofundamentos | |
| Eixo Estruturante | Habilidades |
| Empreendedorismo | <p>EMIFCNT11 – Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das ciências da natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>EMIFLGG11 – Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou empreendimento produtivo.</p> <p>EMIFMAT11 – Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> |
| Itinerário formativo de ciências sociais, econômicas e administrativas | |
| 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO | |
| Aprofundamentos | |
| Eixo Estruturante | Habilidades |
| Empreendedorismo | <p>EMIFCHS10 – Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às ciências humanas e sociais aplicadas podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias.</p> <p>EMIFMAT10 – Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos</p> |

| | |
|--------------------------|---|
| | socioambientais. |
| 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO | |
| Aprofundamentos | |
| Eixo Estruturante | Habilidades |
| Empreendedorismo | <p>EMIFCHS11 – Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das ciências humanas e sociais aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>EMIFMAT11 – Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> |

Fonte: Adaptado do COEM-MA (Maranhão, 2022b, p. 169-172,175-176, grifos nossos).

Por fim, e considerando todos os documentos estudados, percebemos maior frequência dos sentidos “sujeito empresa” e “competências e habilidades como elementos fundamentais para a empregabilidade”, evidenciando que o ideário neoliberal conseguiu alcançar uma significativa presença nos dispositivos regulatórios da educação básica. Esse ideário defende que, dadas as circunstâncias da crise estrutural do capital, é necessário que o indivíduo assuma responsabilidade sobre a sua trajetória profissional e nesse percurso adquira o maior número possível de saberes e experiências que o façam obter êxito em seus projetos, e tudo isso sem desprezar o papel da escola nesse processo de formação e determinação de sujeitos alinhados à proposta neoliberal.

Como visto acima, umas das habilidades requeridas no desenvolvimento nos aprofundamentos é o desenvolvimento de um projeto pessoal ou empreendimento produtivo. Sendo assim, cabe aqui pontuar o a relação com o empreendedorismo clássico, que possui ênfase em produção de bens e serviços com foco comercial, pautado em ações lucrativas. Sendo voltado para atividades econômicas, e considerando uma perspectiva de concorrência, assume cunho individualista atrelado a uma proposta de superação de concorrentes para obtenção de vantagem comercial. Tratando-se da ideia de projeto pessoal, é possível fazer associação com o componente Projeto de Vida que será abordado e discutido a seu respeito nas próximas seções.

3 COMPREENSÕES E PRÁTICAS DO EMPREENDEDORISMO ESCOLAR

Este capítulo apresentará os principais resultados obtidos por meio da análise das entrevistas realizadas com os/as docentes. Lembramos que o processo de análise desenvolvido na pesquisa partiu da abordagem da recontextualização, sendo esta, como já apresentado em seções anteriores, proveniente da teoria desenvolvida por Basil Bernstein e que tem estado presente em diversas pesquisas que envolvem políticas de reformas educacionais e curriculares (Mainardes; Stremel, 2010). Ademais, por meio dessa teoria, Bernstein “desenvolve uma forma de investigar a transição de discursos e enunciados oficiais das ciências de referência para o campo da escola, como nos processos de surgimento de disciplinas e práticas do currículo escolar” (Silveira; Silva; Oliveira, 2022, p. 5).

Nesta pesquisa, os processos de recontextualização foram identificados quando os documentos e sujeitos apresentaram alguma(s) das quatro subcategorias relacionadas ao conceito, sendo elas: “seleção”; “descontextualização”; “deslocamento de sentido”; “atribuição de sentido adicional”. E além destas, os dados também apresentaram como subcategorias emergentes: “carga horária”; “formação docente”; “precariedade estrutural”; “internet”; “abismo social”; “superação do desemprego”; “ascensão social”.

Os dados desta pesquisa demonstram que a subcategoria “seleção” foi a que obteve maior predominância no discurso dos sujeitos entrevistados. Sendo que foram apresentadas diversas dificuldades para que os/as docentes efetivassem o ensino de empreendedorismo nas suas disciplinas e nas suas aulas.

Observando as falas dos/das entrevistados/as, também foi possível identificar que esta seleção pode ter sido influenciada pela área de formação dos/das profissionais, visto que, aparentemente, não houve critérios pré-definidos para a vinculação dos/das professores/as às disciplinas estudadas, pois foi possível constatar, por exemplo, a presença de graduados/as em Pedagogia ministrando a disciplina Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo.

A recontextualização do discurso oficial pode ser identificada quando os sujeitos expressam seleção de parte deste discurso no momento da prática pedagógica. Neste processo, parte das orientações, sentidos e normativas que compõem o discurso oficial sobre o empreendedorismo e os componentes curriculares a ele destinados é desconsiderada.

É importante ressaltar que no capítulo anterior foram percebidos nos documentos apresentados sentidos do empreendedorismo relacionados ao “empreendedorismo clássico”, “empreendedorismo social”, “sujeito empresa” e à “gestão de riscos”. Desse modo, será visto quais os sentidos que os/as docentes apresentam para o empreendedorismo no currículo escolar no campo da prática em seus processos de recontextualização.

3.1 MOVIMENTO DE SELEÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A seleção é uma das subcategorias que compõem a teoria da recontextualização de Bernstein (1996) e, como explicamos, ocorre quando os sujeitos consideram apenas uma parte do discurso e tomam este fragmento como elemento para as suas práticas pedagógicas.

Ao decorrer da pesquisa foi possível perceber em muitos momentos o comportamento de seleção, muitas vezes influenciada pela linha de formação do/da professor(a), acarretando a possibilidade de ele/ela conseguir desenvolver com maior facilidade as temáticas de estudo sugeridas pelos órgãos regulamentadores como a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

“A seleção do conhecimento refere-se à escolha do conhecimento que será ensinado. Como a escola não consegue ensinar toda a cultura produzida pela humanidade ou o conhecimento científico, ela precisa selecionar o que será ensinado” (Soares Júnior, 2018, p. 186). A seleção pode ser entendida como um processo natural, considerando a incapacidade técnica e operacional da escola e seus/as colaboradores/as abordarem na totalidade toda a expressão de conhecimento intelectual e cultural presentes na sociedade. Além disso, Soares Júnior (2018) também reforça que essa seleção não ocorre de maneira neutra, pois leva em conta, por exemplo, o tipo de sujeito que se deseja formar.

Em relação à seleção, também podemos destacar a presença de subcategorias emergentes, dentre as quais podemos previamente citar: “área de formação docente”; “precariedade estrutural”.

O distanciamento entre a área de formação do/da docente e a disciplina por ele/ela ministrada afeta a relação do/da profissional com a abordagem de conteúdo a ser ministrada e, em algumas situações, ocasiona a rejeição da temática de ensino por parte desse/a profissional. A exemplo, observamos a presença de docente de

educação física trabalhando a disciplina Aprofundamento de IF II. Com base no que consta no COEM-MA:

[...] as situações didáticas a serem desenvolvidas pelos professores dos aprofundamentos de cada itinerário formativo consideram a sua autonomia na abordagem do macrotema e dos objetos correlatos sugeridos em cada itinerário, a partir da premissa de que, uma vez mapeado para esse componente, o docente lançará o olhar científico e específico de sua área de conhecimento sobre os objetos em estudo, numa atitude interdisciplinar e de interlocução contínua com outros professores para elaboração do seu plano de atividade (Maranhão, 2022b, p. 168).

Por mais que envolva uma abordagem interdisciplinar, alguns/as profissionais docentes ainda não conseguiram sentir-se incorporados/as aos elementos metodológicos e conteúdos propostos em componentes curriculares vinculados à formação diversificada do currículo maranhense, especialmente os que envolvem o empreendedorismo.

Nesse sentido, quando questionado “Que conteúdos você trabalha nesta disciplina?”, a professora (P) 08 expôs os seguintes apontamentos:

Como eu sou professora de química, sou formada em Química, os objetos que da minha lista que é da área da saúde. [...] Então, pra esse ano, no segundo ano... Eu trabalhei no primeiro período a química dos cosméticos, depois a gente trabalhou estimulantes e energéticos, trabalhamos drogas, né? E agora no final, eu estou trabalhando com nutrição. Então são **objetos correlatos** que já vem pra gente o que que a gente vai ter que trabalhar, né? Não é a gente que escolhe – Entrevistado P08 (2023).

Vale ressaltar que a referida professora atua com a disciplina Aprofundamento de IF I. Como pode ser visto no COEM-MA:

[...] os aprofundamentos foram organizados para possibilitar a diversificação e flexibilização dos objetos de conhecimento a serem abordados pelos professores desses componentes curriculares, focando no desenvolvimento de habilidades específicas de IFs por meio do trabalho com temáticas atuais no percurso formativo dos estudantes (Maranhão, 2022b, p. 168).

O mesmo documento também aborda que

[...] no currículo maranhense, os blocos de aprofundamento temático contemplam também sugestões de habilidades a serem desenvolvidas nos quatro eixos estruturantes ao longo do trabalho com os macrotemas e objetos correlatos nos quatro itinerários formativos integrado (Maranhão, 2022b, p. 168).

Além disso, tais habilidades são distribuídas nos eixos temáticos: “investigação científica”; “processos criativos”; “mediação e intervenção sociocultural”; “empreendedorismo”. Por mais que o empreendedorismo esteja presente como um dos eixos temáticos da base formativa, a docente P08, quando questionada se trabalha o empreendedorismo dentro da sua disciplina, informa: “eu não considero porque falando de aprofundamento especificamente eu **não vi uma chance de incorporar isso**”.

Sobre o mesmo questionamento supracitado, o entrevistado P03 que trabalha com a disciplina Aprofundamento de IF II apontou que:

É... No caderno de orientação que nós recebemos tem lá uns títulos mais voltados pra questão da cultura, se eu não me engano eram onze títulos e a gente escolheria dois ou três e aí os que eu escolhi eram voltadas pra cultura nacional, cultura regional, estadual. Então, eu fui por esse caminho – Entrevistado P03 (2023).

Entre outros fatores, percebe-se que a seleção também é motivada pela área de atuação docente, como visto a docente P08 tem formação em Química, já o P03 possui formação em Língua Portuguesa.

Neste sentido Silva (2009, p. 127) afirma que “o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se manifesta como um movimento de recontextualização por meio do qual são gerados procedimentos de seleção e de deslocamento de significados”.

No entanto, o próprio documento oficial apresenta perspectivas para que essa seleção seja realizada:

[...] os aprofundamentos podem ser conceituados como proposições ou sugestões temáticas interdisciplinares, elaboradas no sentido de promover a ampliação das práticas pedagógicas sintonizadas ao contexto, necessidades e interesses dos estudantes, podendo ser explorados como referencial para o trabalho docente e, ainda, ampliados, conforme o olhar do professor (Maranhão, 2022b, p. 168).

Certamente esse “olhar do/da professor(a)” possibilita que diferentes visões sobre uma mesma temática possam surgir, além de criar brechas para que predileções sejam manifestadas em determinado grau de aplicação, a depender, por exemplo, do alinhamento ou não do/da docente ao discurso oficial disposto nos documentos.

Em outras disciplinas também é possível observar esse movimento, como é o

caso da disciplina Projeto de Vida, que nas palavras do entrevistado P05 “o Projeto de Vida ajuda o aluno a saber **o que que ele quer, o que que ele é, qual é as emoções que ele tem**”, e que também permite “que ele descubra o que deseja ser através do Projeto de Vida”. Docente da mesma disciplina, o entrevistado P02 também afirma que a disciplina possibilita que os/as alunos/as “procurem **se conhecer enquanto pessoa**, enquanto estudante o quê que eles realmente querem, fazer uma reflexão sobre a vida deles”.

Percebe-se que ambos os professores absorvem a perspectiva de “autoconhecimento” presente na abordagem da disciplina Projeto de Vida. O documento Caderno de Orientações Pedagógicas para Projeto de Vida (Maranhão, 2022c) apresenta as seguintes dimensões norteadoras para esse componente curricular:

Figura 01 – Dimensões para o Projeto de Vida



Fonte: (Maranhão, 2022c, p. 13).

O mesmo documento ainda acrescenta que:

Quando evocamos o sujeito único que habita na pessoa que nos tornamos, estamos convidando o/a estudante a um percurso de autoconhecimento, sem o qual não é possível avançarmos para o compartilhamento de experiências e anseios próprios de quem vive. Quem sou eu? Por que sou assim e não de outro jeito? Como as condições externas puderam interferir no processo de constituição da minha personalidade? Como eu me vejo perante o outro? Como eu me tornei a pessoa que sou hoje?

Levar os estudantes a se pensarem, a se verem como se pudessem se olhar pelo lado de fora é um passo importante para pensarmos nos processos de subjetivação humana pelo qual cada pessoa passa para se tornar quem é. Olhar para os sujeitos a partir de sua dimensão psicológica é exatamente perceber que esse sujeito é feito de sentimentos que são ativados quando tocados por estímulos externos; de emoções que expressam como cada sujeito exterioriza o que sente e o que pensa; e, sobretudo, ter consciência de que nossas ações como professor/a afetam de forma negativa ou positiva nossos/as estudantes (Maranhão, 2022c, p. 13).

No entanto, a proposta da disciplina não se limita apenas a esta perspectiva, pois deve considerar as outras dimensões que norteiam a sua aplicação, como é o caso, por exemplo, da dimensão ético-política.

É por meio da dimensão ético-política que os/as estudantes poderão se perguntar sobre questões centrais que mobilizarão seu entendimento como pessoa: qual o meu lugar no mundo? Como passo a existir como pessoa e como exerço minha cidadania? Como me integro aos lugares sociais? Quem é atingido pelas minhas ações? As minhas ações acionam a destruição ou a construção do mundo em que vivo? Como eu me conecto com as coisas e as pessoas que participam da minha vida? (Maranhão, 2022c, p. 13).

Mainardes e Stremel (2010, p. 13) alegam que o deslocamento que ocorre no discurso “é uma transformação ideológica, uma vez que está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização”.

Ademais, o Projeto de Vida do currículo maranhense defende que sejam trabalhados 4 (quatro) eixos ao longo dos quatro bimestres do ano letivo, envolvendo parâmetros como o “autoconhecimento e subjetividade”, mas não somente, sendo indicado que outras perspectivas além dessas sejam trabalhadas, como pode ser visto nas indicações de temas para a 1ª série:

Quadro 08 – Organização do componente curricular Projeto de Vida

| EIXO | TEMA | SÉRIE | SEQUÊNCIA DIDÁTICA/PROJETO |
|---|---|-------|---|
| EIXO 1 – A DIMENSÃO INTRAPESSOAL E A FORMAÇÃO DO SER CONSIGO. | Autoconhecimento e subjetividade | 1ª | Sequência Didática nº 1 – Uma jornada pelo autoconhecimento: olhar, olhar-se e ser olhado |
| EIXO 2 – A DIMENSÃO INTERPESSOAL E A FORMAÇÃO DO SER COM O OUTRO | Relações de afeto e a formação da personalidade: a família e a escola | 1ª | Sequência Didática nº 1 – convivendo com a relação interpessoal: a relação de afeto, a diversidade na escola e na família |
| EIXO 3 – A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA E A FORMAÇÃO DO SER PARA SI E PARA O OUTRO | Um ser no mundo e para o mundo: formas de existir | 1ª | Sequência Didática nº 1 – Nosso lugar no mundo |
| EIXO 4 – A DIMENSÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DO SER OMNILATERAL | Um sujeito de escolhas: percurso entre os interesses, as dificuldades e o contexto. | 1ª | Projeto Didático nº 1 – Tecendo os fios de nossa trajetória pessoal e a constituição de nossa identidade |

Fonte: Adaptado do Caderno de Orientações Pedagógicas para Projeto de Vida (Maranhão, 2022c, p. 24).

Fica demonstrado que o documento apresenta um direcionamento que ultrapassa a perspectiva única de “autoconhecimento”, sendo este apenas um dos temas dispostos entre os eixos apontados para que sejam desenvolvidos ao longo do ano escolar.

Nesse prisma de “autoconhecimento”, a docente P05 considera que consegue apresentar a proposta de empreendedorismo aos/às seus/as alunos/as, pois segundo ela:

[...] quando eu venho trazendo, tipo assim, norte de profissão que a gente já trabalhou lá o profissional que a gente quer ser. **Então automaticamente você vai esclarecer as várias profissões e uma tem esse do empreendedorismo que vai se colocar o seu próprio negócio**, onde a gente traz a função do profissional, qual a finalidade, o que ele quer ser. Porque hoje a gente tem vários profissionais na verdade, vários empreendimentos, mas você tem que fazer com que ele fique no mercado – Entrevistado P05 (2023).

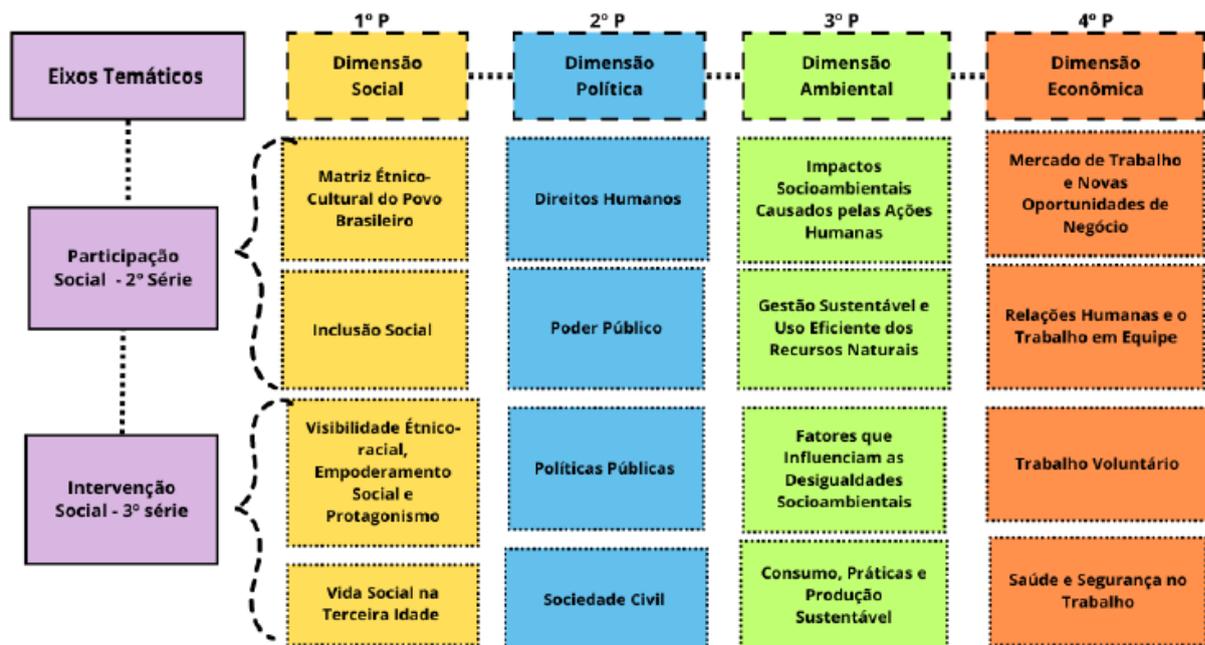
O Projeto de Vida é entendido por Barbosa e Alves (2023) como uma das ferramentas promotoras da racionalidade empreendedora, pois provoca no sujeito a necessidade de ser “empreendedor de si mesmo”, sendo ele o único responsável pelos seus índices de sucesso e manutenção da sua empregabilidade. E nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 350) “ser ‘empreendedor de si mesmo’ significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional”. Então, nesse processo de autorreconhecimento, o/a aluno/a deve traçar o projeto que deve buscar para sua vida, mas considerando os aspectos de sucesso, de uma vida exitosa e que lhe traga um *status* social.

Ao realizar esse autorreconhecimento o sujeito é levado a estabelecer uma autonomia na sua vida e escolhas, sendo assim mais umas das formas que configuram o “empreendedor de si”. Em complemento, Reis (2024, p. 106) discorre que “o sujeito referencial da racionalidade neoliberal é aquele capaz de se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida, ou até mesmo ser o empreendedor de sua vida”.

Além disso, o movimento de seleção também é percebido na disciplina Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo, pois como apresentado pelo docente P07, o que ele mais aborda na disciplina é o elemento “inclusão social”, no entanto, com base no Caderno de Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo disciplina distribui seus objetos de conhecimentos por dimensões, sendo elas:

dimensão social; dimensão política; dimensão ambiental; dimensão econômica. E a ideia de “inclusão social” é apenas um dos objetos dispostos na dimensão social. Os objetos de conhecimentos da disciplina podem ser sintetizados da seguinte forma:

Figura 02 – Objetivos de conhecimento por dimensões



Fonte: (Maranhão, 2023, p. 15)

Além do mais, a caderno norteador desta disciplina apresenta o empreendedorismo na perspectiva de “empreendedorismo social”, pois propõe que:

[...] corresponsabilidade implica que cada indivíduo tem um papel a desempenhar na construção de uma sociedade melhor, enquanto o empreendedorismo social busca encontrar soluções inovadoras para os problemas sociais, combinando abordagens empreendedoras com impacto positivo na comunidade (Maranhão, 2023).

Reflete, assim, a ideia de que o sujeito “empreendedor social” terá perante a sociedade uma função transformadora, mas antes de tudo, essa transformação será alcançada por meio da capacidade inovadora que ele empregará diante dos problemas sociais que o rodeiam. Esse sujeito é provocado a gerar impactos que alterem decisivamente o seu espaço social, ou seja, criando mecanismos, ou até mesmo tecnologias que favoreçam uma reconstrução social na perspectiva de inovação. Outros elementos sobre o empreendedorismo social serão apresentados uma categoria posterior.

Em uma linha semelhante à desse docente, o professor P06 aponta que “a disciplina empreendedorismo vem trazer a participação social”, e que também essa participação social é uma forma para que os alunos possam “desenvolver os seus talentos”. Traz assim a ideia de um perfil empreendedor que não seja apenas inovador, mas que também seja repleto de talentos e que tais talentos devam ser aprimorados. Fazendo uma relação entre empreendedorismo e empregabilidade do/da aluno/a, o P06 afirma que:

[...] a partir do momento que ele se reconhece, né? Os talentos que eles têm pra desenvolver seja [...] no empreendimento, **na abertura ali de um negócio, um salão de beleza, panificadora**, né? Uma padaria, né? Ele vai desenvolver aquele negócio ali e vai sair dessa zona de conforto e se desenvolvendo e deixando ali o desemprego também de lado – Entrevistado P06 (2023).

Esse panorama revela que os comportamentos empreendedores são entendidos como uma forma do sujeito alcançar renda e enfrentar os desafios da empregabilidade. Não se trata mais de ser meramente talentoso, possuir talento e aplicá-lo em uma atividade econômica é visto como uma forma de sair de um estado de inércia.

Em contrapartida, o docente P07 afirma que em dado momento da disciplina também trabalhou a temática de direitos humanos com sua turma, sendo este um recorte de um dos objetos de conhecimento da dimensão política da disciplina Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo. O docente ainda enfatiza que essa abordagem seria para suscitar nos discentes a conscientização não somente a respeito dos seus direitos, mas também dos seus deveres. E sobre a proposta de direitos humanos, o COCSE aponta que um dos aspectos relevantes nesse estudo é:

[...] despertar do empreendedorismo social diante do entendimento da importância dos direitos humanos para a sociedade. Esse desperta a busca por soluções inovadoras para problemas sociais e/ou ambientais sob uma perspectiva coletiva, contribuindo para a promoção de direitos humanos e cidadania. Dessa forma, o empreendedorismo social se torna uma abordagem sustentável e capaz de promover mudanças positivas na sociedade (Maranhão, 2023, p. 23).

Por sua vez, o documento relaciona a temática com a concepção de empreendedorismo social, no entanto é visto que os/as docentes se distanciam desse conceito e raramente o mencionam ao decorrer de suas falas.

O P07 também afirma que quando foi apresentado elementos de empreendedorismo no decorrer da disciplina para os/as alunos/as é “pra futuramente eles terem uma carreira ou montar o seu próprio negócio”, mas também apresenta que o empreendedorismo não é algo que está sempre presente na sua disciplina.

Esses comportamentos demonstram que os/as docentes, a partir dos seus próprios critérios, escolhem fragmentos das disciplinas em estudo e os colocam em desenvolvimento na sala de aula. Demonstrando por diversas vezes aversão por aquilo que é apresentado nos documentos oficiais e até mesmo o que é escolhido para ser trabalhado é tratado como mero cumprimento do que já vem pré-estabelecido e desse modo concluir a carga horária da disciplina a ele atribuída.

3.2 DESCONTEXTUALIZAÇÃO E DESLOCAMENTO DE SENTIDO

Os códigos de recontextualização denominados “descontextualização” e “deslocamento de sentido” serão abordados em sequência nesta seção. A começar pela descontextualização, Silva (2009, p. 128) assevera que “as escolas reinterpretam, reelaboram e redimensionam o discurso oficial que, nesse processo, ganha legitimidade, seja ao assumir a condição de inovação, seja ao se valer de ideários pedagógicos tornados legítimos pela cultura escolar”.

Neste prisma, foi questionado aos docentes sobre como a escola tem promovido o empreendedorismo. Assim, professores/as como o P02 asseguram que “é algo que pegou todo mundo de surpresa, **nós estamos ainda nos adaptando** ao Novo Ensino Médio”. Desse modo, demonstra o pressuposto de que o NEM ainda não foi compreendido pela escola, seja pelos/as gestores/as, docentes e discentes. Essa situação acaba por tornar mais difícil que as concepções metodológicas dispostas para esse formato de educação sejam vivenciadas sem grandes distorções.

Ademais, como dito, escola e professores/as estão passando por um processo de “adaptação”. Provavelmente é um processo de entendimento do NEM, um momento de buscas para entender seus propósitos e as determinações de sua aplicação na dinâmica escolar.

O docente P02 prossegue indicando que “já é o segundo ano do Novo Ensino Médio aqui no Maranhão, no entanto **a gente não está ainda 100% preparado**. Nós professores não estamos, nem direção, nem supervisão [...] dentro da prática a gente ainda está se adaptando”. É justamente nesse processo de adaptação e

conhecimento que podem ser manifestas ações de rejeição, reajustamento, assimilação parcial do que é proposto.

Curiosamente, dois docentes optaram em abster-se de manifestar qualquer observação sobre o questionamento norteador dessas considerações, ambos professores da disciplina Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo.

Além do mais, o docente P01 já visualiza que a escola não promove nenhuma prática relacionada ao empreendedorismo, pensamento acompanhado pelo docente P03, que ministra a mesma disciplina. No entanto, em sua fala o P04 coloca que “a gente está fazendo bastante feiras, movimentos pedagógicos, projetos aí, o pré-IF, tem sido trabalhos muito bonitos. Mas [...] não tem conseguido ter a mesma amplitude que a gente gostaria justamente por **falta de espaço físico**”.

Loveless (2012¹⁴ *apud* Freitas, 2018, p. 13) considera que:

Há uma diferença entre o currículo pretendido e o currículo implementado: 'o currículo implementado é o que os professores ensinam. Se isso difere de estado para estado é em grande parte desconhecido; o que é mais revelador é que pode diferir dramaticamente de sala de aula para sala de aula em uma mesma escola.

Em um mesmo espaço, em condições similares, as perspectivas a respeito de um mesmo elemento podem variar, algo que é demonstrado nas falas dos/das docentes, já que apenas dois entre os/as entrevistados/as consideram que a escola realiza práticas sobre o empreendedorismo. Algo semelhante a isso foi percebido pela professora P08, ao considerar os/as professores/as que atuam nas disciplinas Aprofundamento I e II. A docente observa que os/as professores/as que trabalham a mesma disciplina, na mesma série, mas em turmas diferentes acaba que

[...] **cada um está trabalhando uma coisa diferente**. Com relação aos dois aprofundamentos, tem que ser diferente mesmo. Mas, por exemplo, na outra turma [que é a minha mesma disciplina] ele vai trabalhar outra coisa, que ele achou melhor pela formação dele e abordar [...]. A gente não tem nenhum norte – Entrevistado P08 (2023).

Desse modo, ocorre uma ausência de padronização na maneira como as disciplinas são ministradas, criando espaço para processos de recontextualizações.

¹⁴ LOVELESS, T. Predicting the effect of common core state standards on student achievement. In: BROWN CENTER ON EDUCATION POLICY. *The 2012 Brown Center Report on American Education*. Washington, DC: Brookings Institution, 2012. v. 3. p. 6-14.

Em cada turma, cada professor(a) atribui concepções pedagógicas próprias a sua disciplina, distinguindo-se da prática de outros/as profissionais.

Sobre o questionamento que versava sobre atividades que necessitaram de adaptações por envolver o empreendedorismo, a docente P05, que trabalha o componente Projeto de Vida, informa que “não trabalhamos ainda com esse negócio de empreendedorismo diretamente, só diálogo mesmo”.

O DCTMA propõe que sejam desenvolvidas ações empreendedoras como elemento de suporte para que o Projeto de Vida dos/das discentes sejam concretizados. Além de discussões a respeito, é proposto que sejam elaboradas ações concretas que entrelacem visões empreendedoras na formação do projeto pessoal do/da estudante.

Ademais, Reis (2024, p. 66) constata que os documentos normativos do NEM, a respeito do Projeto de Vida, destacam sua relação “com a construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante. Nessa perspectiva, o Projeto de Vida é apresentado como uma estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar e de formação nessas três dimensões”. Ou seja, o Projeto de Vida não se restringe a um único papel, mas se insere desde a formação pessoal até a formação profissional do indivíduo, formação que não se restringe ao empreendedorismo ainda que, como explicou a autora,

[...] as finalidades do Projeto de Vida expressas nos documentos oficiais evidenciam uma aproximação entre educação e mercado que tem mobilizado o desenvolvimento de determinadas práticas curriculares no ensino médio. Essas práticas têm se orientado pela produção de subjetividades alinhadas à racionalidade neoliberal [...]. Foi possível inferir tanto na análise dos documentos oficiais, como na análise dos livros didáticos que o Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio” é um dispositivo de customização curricular que tem buscado, através do currículo, a normatização subjetiva para fabricação de um sujeito neoliberal. O sujeito referencial da racionalidade neoliberal é aquele capaz de se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida, ou até mesmo ser o empreendedor de sua vida (Reis, 2024, p. 107).

Prosseguindo com as narrativas dos/das entrevistados/as, vale destacar a fala do docente P04, quando expressa acreditar que a disciplina de Aprofundamento I não agrega produtividade ao currículo escolar

[...] porque **a sugestão é projetos** e na verdade nas disciplinas nós já trabalhamos com projeto. Por exemplo, no meu caso eu já trabalho com bastantes projetos na minha área que seria filosofia. Então, “aprofundamento” seria aprofundar, então **eu preferia que cada professor se aprofundasse**

na sua determinada área – Entrevistado P04 (2023).

O DCTMA não apresenta a disciplina de Aprofundamento I como um elemento que deva abordar estritamente projetos. Os projetos colocados nesse documento estão dispostos no eixo empreendedorismo a partir da proposta de processos pessoais ou produtivos articulados com o projeto de vida do indivíduo. Além disso, a concepção de projetos do entrevistado não parece ser a mesma dos documentos, conforme já mencionamos anteriormente.

A respeito do “deslocamento de sentido”, podemos começar pela fala da docente P08 que, ao levantar o questionamento a respeito da sua disciplina de Aprofundamento I, observou: **“Como é que isso vai ser abordado no ENEM [(Exame Nacional do Ensino Médio)]?** A gente sabe de química, de física o quê que vai cair e tal. Mas como isso vai ser?”. No entanto, os documentos não colocam as disciplinas da grade diversificada como elementos promotores de uma capacitação a nível de preparação para outras modalidades acadêmicas.

Na realidade, o COEM-MA estabelece que:

[...] as situações didáticas a serem desenvolvidas pelos professores dos aprofundamentos de cada itinerário formativo consideram a sua autonomia na abordagem do macrotema e dos objetos correlatos sugeridos em cada itinerário [...]. Os aprofundamentos de itinerários formativos I, II e III contemplam, nas proposições de objetos correlatos, a possibilidade da execução de propostas e práticas docentes que considerem as particularidades de cada instituição, tais como interesse da turma, recursos e disponibilidade de materiais, além das necessidades de cada comunidade escolar (Maranhão, 2022b, p. 168).

No entanto, toda essa possibilidade de adequação que o documento aponta para a disciplina não é compreendida e tampouco vista positivamente pelos docentes. A docente P08 prossegue com suas indagações:

[...] **será se isso vai ser abordado em concursos, em provas de vestibular?** Dessa forma que a gente está aplicando aqui? Porque fica muito da cabeça do professor, como ele vai abordar tal conteúdo. Então a gente ainda não sabe como é que isso vai ser útil para ele ali mais na frente – Entrevistado P08 (2023).

Ademais, com base nos documentos estaduais, a proposta dos aprofundamentos é realizar um aperfeiçoamento do/da discente para que ele/ela detenha um conhecimento de maior robustez em relação ao IF escolhido para a sua

formação, ampliando “as possibilidades para que os processos de aprendizagem estejam diretamente comprometidos com sua significância para os estudantes” (Maranhão, 2022b, p. 169).

As disciplinas da parte diversificada, como a supracitada, não são comumente utilizadas em exames de caráter acadêmica que buscam selecionar alunos/as para ingresso no ensino superior. Tampouco os documentos normativos fazem menção a possibilidade de inseri-las na bibliografia necessária para essas seleções.

Outrossim, o docente P04, que também leciona Aprofundamento I, acredita que “o professor de matemática, professor de geografia, o professor de sociologia tem condições de abordar os mesmos conteúdos que foram sugestionados pelo governo de forma aprofundada”.

No entanto, o direcionamento disposto no COEM-MA para o Aprofundamento I é para que ele/ela seja um componente para aprimorar os conhecimentos atribuídos ao IF escolhido pelo/a estudante e não a outras disciplinas específicas. Sendo que para cada IF os Aprofundamentos (I e II) apresentam uma determinada sequência de enfoques, macro temas e objetivos correlatos sugeridos.

Desse modo, percebe-se que tanto na descontextualização como no deslocamento de sentido, esses comportamentos são favorecidos pela interpretação, em certa medida, confusa a respeito dos componentes curriculares com que os/as docentes trabalham. Situação observada com maior ênfase nas disciplinas de Aprofundamentos, demonstrando que os documentos não estão sendo capazes de suprir o entendimento com esclarecimentos suficientes a respeito desses componentes. Vale ressaltar que essas disciplinas não possuem livros didáticos, apostilas ou caderno de orientações que apresentem encaminhamentos mais claros a seu respeito.

3.3 ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO ADICIONAL

Ao longo das falas dos/das docentes, também foi possível observar elementos do código de recontextualização nomeado como “atribuição de sentido adicional”. Mainardes e Stremel (2010, p. 44) destacam que:

[...] um discurso ou texto sempre sofre transformações ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico. Por conta disso, podem-se distinguir dois tipos de transformação de um texto: a

transformação dentro do campo recontextualizador e a transformação do texto já transformado no processo pedagógico, na medida em que este se torna ativo no campo de reprodução, onde se desenvolve a prática pedagógica da escola. Diante disso, Bernstein (1996) esclarece que “é o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógicas” (p. 92).

Neste sentido, percebe-se, mediante a fala do entrevistado P06, o direcionamento voltado para uma abordagem mais ampla do empreendedorismo nas práticas da sua disciplina, para além daquilo que o documento estadual COCSE aponta em sua estrutura (Maranhão, 2023), já que o docente afirma que “agora nesse quarto período eu estou focando mais na questão do empreendedorismo mesmo. **O empreendedorismo comum, social, digital, os vários empreendimentos que existem**”.

No entanto, o COCSE dispõe que:

Quanto à concepção de “empreendedorismo”, o termo é empregado aqui em sua esfera principalmente social e não meramente convencional ou econômica, que tem como fim último a geração de lucros. O empreendedorismo social, por sua vez, configura-se como uma ação que se vale das técnicas do mundo dos negócios para causar um impacto social positivo na realidade das pessoas. Sua principal característica é a maximização do valor social por meio de atividades inovadoras (Maranhão, 2023, p. 9).

Além disso, buscando esclarecer com maior ênfase a distinção que referida ao empreendedorismo social, o documento também coloca em evidência o seguinte comparativo:

Figura 03 – Diferença entre “empreendedorismo” e “empreendedorismo social”



Fonte: (Maranhão, 2023, p. 15)

Ao considerar outros sentidos para o “empreendedorismo” para além daquilo que o documento encaminha, fica exemplificada a noção polissêmica do termo. Ainda mais no contexto de políticas educacionais, haja vista que socialmente já existe um conceito pré-definido de que o empreendedorismo está estritamente direcionado para ao propósito comercial e econômico. E desse modo, ao buscar aproximar o empreendedorismo das práticas escolares, essa determinação socialmente pré absorvida pelo/a professor(a) pode contribuir na forma com que o seu conceito e sua abordagem serão aplicados em sala de aula.

A figura 03 ao apontar, por exemplo, que o empreendedorismo social tem entre seus propósitos buscar solucionar problemas da sociedade e não tem como foco o mercado, demonstra que essa modalidade de empreendedorismo possui uma vertente que, como defende Goes (2016), está alinhada com o desejo de minimizar os impactos ocasionados pela crise estrutural do capitalismo. Situação esta que pode levar para a sociedade a responsabilidade de resolver questões que antes eram de

competência do Estado, tal como as questões de desemprego.

Outrossim, a figura 03 ainda exemplifica outros fatores que seriam de rompimento com características próximas ao “empreendedorismo tradicional”, tal como a medida de desempenho vinculado ao impacto social em sobreposição ao lucro. Nas considerações de Goes (2016) o “empreendedorismo tradicional”, no qual a autora chama de “empreendedorismo de negócios”, foi por muito tempo associado a classes sociais com maior poder econômico. A autora aponta que nas últimas décadas

[...] advoga-se que, se todos quisessem ser empreendedores de negócios, o problema de desemprego acabaria, porque cada um seria dono do seu negócio, ou seja, dono dos meios de produção. Para aqueles que não querem ser empreendedores de negócios, ou que ainda têm a mentalidade dos empregos, existe outra modalidade de empreendedorismo: o empreendedorismo corporativo [...] (Goes, 2016, p. 59).

Além disso, a autora também considera o “empreendedorismo social” como o conceito mais recente que envolve o empreendedorismo diante do contexto da crise estrutural do capitalismo (Goes, 2016).

Ademais, o referido docente ainda aponta que:

Empreendedorismo eu entendo que é uma ação. Que o empreendedor ele deve ter através de ideias onde ele quer abrir aquele empreendimento. Que é inovar através de algo ou dentro da empresa onde ele já trabalha. Dou até exemplo para os próprios alunos, pois a gente passou um período aqui sem a merenda escolar e se tivesse algum aluno que já tivesse essa **visão de empreendimento eles poderiam vender algum tipo de lanche aqui na escola mesmo**, que já ajudariam a eles nessa questão – Entrevistado P06 (2023).

O docente continua demonstrando que um dos encaminhamentos a serem aplicados para o empreendedorismo deve considerar essencialmente o contexto econômico e a geração de renda para o indivíduo. Sendo algo que exige ação, movimento, que não pode estar estagnado e que também não se restringe apenas ao ato de abrir um próprio empreendimento, mas ter a capacidade de ser empreendedor(a) dentro da empresa que o indivíduo é vinculado como colaborador(a). Com isso, apresenta a ideia de que o/a empreendedor(a), mesmo não tendo o próprio negócio, é aquele/a que transforma e inova o espaço que está inserido promovendo o crescimento econômico.

Em sua tese, Goes (2016, p. 74) afirma que

[...] diante do mundo em crise, impõe-se para as classes dominantes articular redes de colaboração, denominadas redes de compromisso social, em que os conflitos inerentes ao capitalismo precisam ser minimizados ou administrados. Portanto, o envolvimento da chamada sociedade civil no processo, como atores sociais, busca, através de seus esforços como empreendedores sociais, contribuir para o bem comum, incentivando a cultura da paz e impedindo assim que o “equilíbrio social seja rompido”. Esse é o discurso é amplamente divulgado entre os formuladores das políticas públicas [...].

A autora reforça, dessa forma, a percepção de que na vivência escolar os/as professores/as entrevistados/as permanecem concentrados na perspectiva do empreendedorismo tradicional. Esta perspectiva é vinculada a uma premissa que entende que o indivíduo precisa, necessariamente, alcançar mecanismos para obter renda e capacidade econômica que possibilite uma condição de vida estável na sociedade em no que se refere a parâmetros financeiros.

O professor P07, que também leciona a disciplina Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo, afirma que a “Corresponsabilidade Social aborda algumas coisas que eles **já têm até visto em outras disciplinas**... Por exemplo, na Filosofia, na Sociologia, na área de ciências”. Por mais que a essa disciplina possa apresentar essa transversalidade com outras abordagens conceituais dispostas por outras disciplinas, a sua proposta não é retomar conceitos para reforçá-los, mas direcioná-los para um fim social e empreendedor. No entanto, a fala sugere que a disciplina tem sido utilizada para trabalhar conteúdos de outros componentes curriculares relacionados à formação geral básica.

No seu trabalho com a disciplina Aprofundamento I, o docente P04 informa que:

[...] o rol de conteúdo foi uma sugestão do estado. E aí vem a coisa relacionada sobre habitação, humanismo, **a questão do empreendedorismo, a questão do mercado digital**, veio todo um rol de conteúdo para gente contextualizar. Fica a sugestão, mas nós ampliamos essa visão do conteúdo – Entrevistado P04 (2023).

Em contrapartida, o COEM-MA, único documento da rede estadual que discorre sobre as disciplinas de Aprofundamento (I e II) não realiza menções ou incorporações ligadas ao mercado digital, as referências que ocorrem no documento são, por exemplo, objetos correlatos ligados à “globalização e cultura digital”, “acessibilidade digital”, “transição do mundo analógico para o digital” etc.

Para Mainardes e Stremel (2010, p. 43):

[...] o discurso real (original) passa por uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado). Nesse sentido, o discurso não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais.

A inserção de significados complementares é percebida na fala dos/das docentes supracitados/as e corrobora no mecanismo de adequação da disciplina para um formato que possibilite ao/à profissional desenvolver suas práticas docentes e atender, mesmo que diante dos arranjos estabelecidos por ele/ela próprio/a, os dispositivos que determinam a grade curricular a ser trabalhada no NEM.

Portanto, a partir do momento que o discurso oficial vai sendo colocado em prática e com base na maneira como é percebido pelos/as docentes, alguns/as professores/as podem agregar elementos que não foram essencialmente dispostos no discurso oficial, como foi visto nas situações acima. Desse modo, o campo recontextualizador demonstra ser um espaço em que será realizado as transformações que farão com que o/a docente se aproxime ou se distancie das diretivas propostas.

3.4 SUBCATEGORIAS EMERGENTES

Além de todas as categorias já apresentadas, foi possível constatar a presença de outras subcategorias que emergiram das falas docentes. Silveira, Silva e Oliveira (2022, p. 12) apresentam que “além da seleção, da descontextualização, do deslocamento de sentido e da atribuição de sentido adicional, os dados da pesquisa podem sinalizar para outras subcategorias emergentes”. Este fenômeno esteve presente na contribuição dos/das docentes entrevistados/as e será dedicada uma atenção a essa ocorrência nesta seção.

3.4.1 Subcategoria “carga horária”

A princípio, podemos pontuar as considerações acerca do sentido atribuído à “carga horária”. Questionado sobre considera a presença da disciplina Projeto de Vida no currículo escolar, o P02 enfatiza que considera “**desnecessários dois horários**. Dois horários eu acho desnecessário porque um horário desse já pode ir para uma disciplina da BNCC. Dois horários eu acho muito, um horário eu acho o suficiente”.

A disciplina Projeto de Vida ministrada pelo docente possui 2 (duas) horas semanais e, considerando a comparação por ele estabelecida, outras disciplinas propedêuticas tiveram uma redução significativa em sua carga horária a partir do NEM, tais como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes.

O docente P07 que atua em Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo contribui afirmando que

[...] através dessas disciplinas que foram implantadas nesse Novo Ensino Médio **diminuiu as cargas horárias daquelas outras disciplinas mais importantes**. Que é a Geografia, História tudo foi diminuído devido essas outras disciplinas que foram implantadas – Entrevistado P07 (2023).

3.4.2 Subcategoria “formação docente”

Além do exposto acima, outro panorama emergente foi relacionado ao sentido da “formação docente”, a começar pela docente P08 que afirma: “muita das vezes, por exemplo, **nós não temos a formação pra falar de um determinado conteúdo que tá lá**. É diferente quando nós trabalhamos com a nossa disciplina”. Nesta linha, o docente P01, ao relacionar o ensino de empreendedorismo, afirma que trabalha

Bem pouco. Acredito que por falta de conhecimento também. O conhecimento que eu tento botar pra abordar nas aulas é o que eu busco na internet porque basicamente a gente não tem material e a gente também não teve um treinamento. Eu acredito que precisa de um treinamento, um preparo pra ministrar esse tipo de conteúdo – Entrevistado P01 (2023).

O COCSE (Maranhão, 2023, p. 46) apresenta:

Na atual configuração do ensino médio, é importante que o professor assuma um papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que ele cria um ambiente de aprendizagem participativo e colaborativo a partir de estratégias pedagógicas que possibilitem aos estudantes se envolverem ativamente no processo de construção do conhecimento.

Barbosa e Alves (2023, p. 7), analisando os pressupostos do empreendedorismo direcionado a formação de um sujeito empreendedor de si, discorrem que “há uma inversão de responsabilidades, concebendo o professor como um facilitador/mediador”. Em termos gerais, o papel do/da professor(a) tem sido diminuído com as políticas educacionais na atualidade, por mais que se fale em uma educação participativa e colaborativa, as limitações impostas aos/às docentes, como

essa das distinções entre formação e disciplina trabalhada, demonstram que o/a profissional é feito refém de uma estrutura que o coloca em situações adversas, pois nem sequer lhe foram apresentadas alternativas de escolha.

Todos os/as entrevistados/as afirmam que não foi uma escolha particular trabalhar com as disciplinas a eles/as designadas e que integram a parte diversificada do currículo escolar maranhense. Desse modo, Laval (2019, p. 19) pontua que

Os professores – que estão condenados a se tornar “guias, tutores e mediadores da aprendizagem” – terão de se adaptar às demandas dos indivíduos e dos grupos multiculturais os mais variados, o que pressupõe rever do princípio ao fim os métodos e os objetivos do ensino.

O docente P03 ressalta que o principal desafio enfrentado para trabalhar com o empreendedorismo em sala de aula é:

[...] a formação, a minha formação que não é nessa área e o suporte que o estado não dá, que a escola não dá, não tem nenhum, não teve nenhuma orientação, não teve nenhuma direção, não teve nenhuma formação pra gente prévia pra que a gente ministrasse isso em sala de aula – Entrevistado P03 (2023).

Ademais, o mesmo docente ainda destaca que se trata de “**um Novo Ensino Médio ainda muito confuso**, que não veio com orientações bem definidas”, e referente a sua disciplina de Aprofundamento II “veio só o título e esses macro conteúdos e cada professor aborda da sua maneira”.

Esses macros temas citados são indicações de temas amplos para cada ano e tipo de IF adotado como, por exemplo, “indivíduo, direito e cidadania” e “sociedade, política e mundo dos negócios”. Sendo que para cada macro tema há uma sequência de subtemas denominados “objetos correlatos”. Dito isso, é evidente o desconforto docente ao trabalhar com temáticas que ele considera de impacto questionável e que as energias aplicadas para esse trabalho poderiam estar sendo empregadas em uma atividade que contribuísse no processo formativo coerente com as perspectivas educativas que efetivamente geram uma transformação de conhecimento, amadurecimento acadêmico, cultural e social do indivíduo.

Nas palavras de Fávero, Vieira e Stormovski (2022, p. 6):

Para dar conta das novas exigências que lhe são impostas, as escolas abandonam sua conceituação como instituições que priorizam o conhecimento historicamente acumulado, a reflexão crítica acerca da

realidade e a articulação a princípios de humanidade, democracia e cidadania. Em nome da modernização e da necessidade de se manterem úteis nessa sociedade de mercado, passam a se pautar nas prescrições empresariais, que orientam seus processos de gestão, seus métodos, os conhecimentos abordados (entendidos como competências e habilidades a serem utilizadas posteriormente no trabalho) e até mesmo o modo como seus profissionais desenvolvem seu trabalho, já que precisam provar continuamente sua serventia à lógica do capital.

As demandas sociais que o capitalismo impõe, acaba sobrepondo-se ao percurso formativo do professor. O docente P07 ao ressaltar as dificuldades que enfrenta para ministrar o empreendedorismo em suas aulas apresenta que “não é uma disciplina, **uma coisa que eu escolhi, não me formei nessa área**. Minha área era uma outra”.

Demonstrando que além dos desafios diários referentes a estruturas físicas limitadas, superlotação de salas de aulas, entre outros, os/as professores/as ainda têm que lidar frequentemente com uma abordagem de ensino que não se identificam e tampouco possuem formação específica para a área. Laval (2019, p. 138) ainda contribui discorrendo que “o papel do professor não é mais transmitir conhecimentos, mas motivar, orientar, avaliar”.

A docente P08 coloca que a sua maior dificuldade:

[...] é exatamente conhecer, saber como fazer isso. Porque a minha formação, por exemplo, **eu sou formada em Química e a gente não tem nada disso, nada de administração, ou que seja uma educação financeira, alguma coisa do tipo nós não vemos isso**. Então a minha dificuldade é saber como aplicar de fato, o que abordar – Entrevistado P08 (2023).

O docente P03 ainda complementa ao afirmar que “trazer essas disciplinas pra **professores que não tem afinidade, que não são da área** é complicado pro professor é complicado pro aluno”.

Diante das reclamações docentes perante as distinções formativas e a disciplina de sua responsabilidade não foi identificado nos documentos menções que indicasse a área de formação docente para algumas disciplinas do currículo diversificado, identificou-se apenas indicações de enfoque nos IFs a partir das disciplinas de Aprofundamento.

Por outro lado, o COEM-MA apresenta um conjunto de cursos superiores ofertados no estado categorizado por campo de estudo, alegando que:

[...] a oferta desses blocos de aprofundamentos integrados visa também a nortear os estudantes nas escolhas para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional futuro, facilitando o seguimento na jornada educacional a partir de uma composição que contempla os campos de estudo das instituições superiores estaduais e sua projeção nos arranjos produtivos nacionais (Maranhão, 2022b, p.177).

Como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 09 – Campos de estudo dos itinerários formativos

| CURSOS SUPERIORES OFERTADOS NO ESTADO DO MARANHÃO | | | | |
|---|--|--|---|---|
| ITINERÁRIO FORMATIVO | CIÊNCIAS DA SAÚDE | CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS | CIÊNCIAS SOCIAIS, ECONÔMICAS E ADMINISTRATIVAS | CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E DA TERRA |
| Cursos superiores. | Biomedicina. Educação Física. Enfermagem. Estética. Farmácia. Fisioterapia. Fonoaudiologia. Medicina. Nutrição. Odontologia. Psicologia. | Artes Visuais. Ciências Sociais. Educação Artística. Estudos Africanos e afro-brasileiros. Filosofia Licenciatura. Geografia: Bacharelado/ Licenciatura. Gastronomia. História Licenciatura. Jornalismo. Letras Licenciatura. Letras - Espanhol. Letras - Francês. Letras - Inglês. Música Licenciatura. Psicologia. Publicidade e Propaganda. Teatro. | Administração Bacharelado. Arquitetura e Urbanismo Bacharelado. Biblioteconomia. Ciências Contábeis. Ciências Econômicas. Ciências Imobiliárias. Ciências Sociais: Bacharelado/ Licenciatura. Comunicação Social - Jornalismo. Comunicação Social - Rádio e TV. Comunicação Social - Relações Públicas. Curso de Formação de Oficiais - Polícia Militar/ Bombeiro. Direito Bacharelado. Hotelaria. Lic. Intercultural p/ Ed. Básica Indígena. Pedagogia Licenciatura. Pedagogia da Terra. Serviço Social. Turismo. | Agronomia. Arquitetura e Urbanismo. Ciências Contábeis. Ciência da Computação. Ciência e Tecnologia. Desenho Industrial. Design. Engenharia Aeroespacial. Engenharia Ambiental e Sanitária. Engenharia Civil. Engenharia da Computação. Engenharia Elétrica. Engenharia Mecânica. Engenharia de Pesca. Engenharia de Produção. Engenharia Química. Física Licenciatura. Licenciatura em Informática. Matemática Licenciatura. Medicina Veterinária. Oceanografia. Química Industrial. Química Licenciatura. Zootecnia. |

Fonte: Maranhão (2022b, p. 177)

O documento ainda vai além, indicando que tais metodologias e campos de estudo buscam garantir aos/às estudantes “uma gama de competências essenciais ao mundo contemporâneo” (Maranhão, 2022b, p. 177). Independente de outros fatores, como a supracitada formação docente, os/as professores/as são direcionados/as a se adaptarem a este cenário atual, ou seja, atender aos anseios econômicos em vigor, e nesse panorama, Laval (2019, p. 98) expressa que o/a docente,

[...] quer ensine uma disciplina tecnológica, quer uma geral, não é o conteúdo dos saberes que deve interessar ao professor, mas a percepção e a avaliação da utilidade profissional do curso, da disciplina e dos métodos em relação às exigências do mundo econômico. Para alguns autores, aliás, os professores das disciplinas gerais são os que lucram mais com essa preocupação constante com a perspectiva profissional, porque finalmente podem relacionar abstrações mais ou menos estéreis à “verdadeira realidade”, à concretude da vida econômica [...].

3.4.3 Subcategoria “precariedade estrutural”

Em continuação, podemos apresentar a subcategoria “precariedade estrutural”. Ter uma estrutura que permita condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho docente é algo indispensável. Este fator pode influenciar tanto na possibilidade de uma melhor prática docente, como também na experiência educacional a ser vivenciada pelo/a discente.

Sobre isso, o docente P04 afirma acreditar **“que está faltando um pouco mais de espaço físico** pra que a gente possa colocar ideias como feiras pedagógicas e outros modelos que no momento nessa escola a gente não está conseguindo não”. Com isso o docente P06 coloca que “não tem uma internet boa, a gente não tem um material que eu possa trabalhar com eles, e eles trazerem de casa pra gente desenvolver a proposta da disciplina”.

Os espaços físicos diante de turmas lotadas, as carências de material de apoio como livro didático ou até mesmo de um caderno de orientações para algumas disciplinas, atrelada a distância entre a área de formação docente e o tipo de disciplina por ele trabalhada, só dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, ainda considerando as atividades que precisaram ser adaptadas por envolverem a temática de empreendedorismo, o P04 alega que todas as atividades precisam ser adaptadas pois, segundo ele, sempre acabam “minguando, **morrendo no mesmo projeto que é não ter espaço**. Eu não tenho como tirar cinquenta e tantos alunos da sala de aula porque vai prejudicar as outras salas de aulas”.

Nesse sentido, vale citar a observação de Freitas (2018, p. 142), quando entende que

[...] uma das medidas mais eficazes para aumentar a qualidade da educação é a diminuição do número de alunos em sala de aula, a começar por escolas em áreas de risco. Uma política progressista deve apontar para a redução do tamanho das turmas de estudantes.

Também cabe destacar que as condições de precariedade laboral, podem implicar uma série de danos à saúde do/da profissional docente. Rosa, Machado e Viegas (2020) denotam que anualmente há um crescimento nos índices de adoecimento da categoria e que a conscientização a respeito dessa relação entre condições de trabalho e saúde podem auxiliam na diminuição desses impactos.

O P06 também enfatiza que além das limitações em materiais didáticos de suporte e condução da disciplina, existe a presença de outras carências que atrapalham o andamento do componente curricular, pois, nas palavras dele: **“nós não temos uma internet boa**, a gente não tem um material assim que eu possa trabalhar com eles e eles trazerem de casa pra gente desenvolver a proposta da disciplina”.

3.4.4 Subcategoria “internet”

Além dessa situação de precariedade estrutural e de outras subcategorias já apontadas, também foi possível identificar a subcategoria emergente relacionada à “internet”, pois foi uma unanimidade nas falas dos/das entrevistados/as que esse recurso é utilizado para complementar os conteúdos das suas disciplinas. É relevante apontar que esse recurso tecnológico pode ser uma ferramenta valiosa no processo de ensino e aprendizagem e, até mesmo, é importante que os/as discentes tenham contato com essa tecnologia e utilizem de forma favorável no desenvolvimento educacional.

Contudo, os/as docentes apresentam que a aplicação desse mecanismo é categoricamente utilizada, pois como enfatiza o entrevistado P04: “não veio livro nenhum ano passado, nem esse ano e não veio um livro específico de aprofundamento. **Então nós temos de se dispor da internet sim**”. Da mesma forma, o P07 afirma que pesquisa “pela internet, como não tem livro. O material todo eu pesquiso pela internet”.

E essa situação não se dá apenas pela ausência de livro e outros materiais de apoio, pois como é colocado pela docente P05:

[...] a gente tem a apostila que o estado disponibilizou que é como se fosse um roteiro para nós trabalharmos no ano letivo. Aí tem outros livros didáticos que a escola forneceu e **a gente vai também através da internet que é a nossa maior ferramenta atualmente** – Entrevistado P05 (2023).

Documentos como o Caderno Projeto de Vida apresentam diversas sugestões de links para sites com propostas de aprofundamento em algumas temáticas, seja direcionando para artigos, vídeos, *e-books*, ou textos diversos. Por exemplo, em uma proposta de abordagem sobre o tema “educação e trabalho” é sugerido o texto *Novos tempos modernos e a precarização do mundo do trabalho atual*, de Ricardo Antunes (Maranhão, 2022c, p. 87).

No entanto, o que é demonstrado pelos/as professores/as não é o acesso estritamente às sugestões propostas, até porque nem todas as disciplinas apresentam esse encaminhamento, com é o caso de Aprofundamentos I e II, mas, sim, uma forma de buscar outras fontes, podendo ser complementares ou não para que a sua prática pedagógica seja aplicada.

3.4.5 Subcategoria “abismo social”

Ao prosseguir com as entrevistas, foi possível constatar a presença da subcategoria “abismo social” quando relaciona o ensino do empreendedorismo na escola com as oportunidades de vida que os/as alunos/as de diferentes classes sociais irão vivenciar ao decorrer da sua vida acadêmica. A esse respeito, o docente P02 acredita:

[...] **eu vejo que cria um abismo**, pode criar um abismo. Por quê? Porque aquele aluno que tem uma condição social melhor, a família não vai incentivar para o empreendedorismo. [...] Agora aquele aluno que já não tem a condição social melhor ele já vai mais para o lado do empreendedorismo, ter que trabalhar cedo no negócio ali do pai e vai aprendendo ali a trabalhar dentro do comércio, de um pequeno comércio e **isso pode ser um abismo porque pode, de certa forma, até aumentar mais a desigualdade**. Porque o Novo Ensino Médio ele tem o lado positivo, mas ele tem muito lado negativo. Eu lembro que quando eu estudei, quando eu fazia o antigo segundo grau, que a nomenclatura era segundo grau, quem tinha uma condição melhor fazia o científico já se preparando para fazer um vestibular para poder fazer uma faculdade e aquele aluno que não tinha uma condição social boa ele fazia pra ser professor, Contabilidade e tinha Administração também, se eu não me engano. Então era mais para esse lado aí. E aí colocava o aluno só naquela situação de limitar os conhecimentos, então o empreendedorismo ele é bom, mas ele pode limitar o aluno só para o mercado de trabalho. Ser uma mão de obra barata dependendo da situação. Então tem de ter cuidado em relação a isso – Entrevistado P02 (2023).

Em complemento, o docente P07 aborda que no futuro os/as alunos/as “podem montar um negócio, alguma empresa, abrir uma empresa, alguma coisa e ali ele **vai gerar emprego para outras pessoas**. E já vai **diminuir ali a fila das pessoas que**

estão desempregadas”.

Assumindo um perfil empreendedor, é como se se permitisse ao sujeito a possibilidade de experimentar os desafios econômicos que terá que enfrentar ao longo da vida. No entanto, percebe-se que esse fator é algo que se direciona a classes menos favorecidas, já que as restrições econômicas com que vivem limitam, por exemplo, a continuidade acadêmica após a conclusão do ensino médio em virtude da necessidade de inserir-se no mercado de trabalho e isso acaba, em muitas situações, ocasionando uma incompatibilidade de horários e disposição física e psicológica para cursar um ensino superior.

Diante desse panorama, Barbosa e Alves (2023, p. 6) acreditam que

[...] o perfil empreendedor, implicado na figura do sujeito proativo, inovador e produtivo, deve ser capaz de investir em seu projeto de vida e a valorizar o seu próprio capital humano, manter-se mobilizado eficazmente para adequar-se às condições necessárias de empregabilidade, como um dispositivo de competitividade.

A docente P08 atribui que em meio aos/às alunos/as existem “alguns não desejam fazer um curso de graduação. Então, eu acho interessante eles verem que tem uma outra oportunidade, uma outra forma de viver, de se sustentar”.

Prosseguindo com as suas considerações, o P02 enfatiza que o empreendedorismo é defendido pelo governo no currículo escolar, pois acredita que

[...] seja pensando o governo nos seus próprios interesses. A maioria não está preocupada com o aprendizado do aluno. Não está... **O governo ele não quer aquele aluno que faça uma faculdade.** A maioria não quer. Que o aluno faça parte da elite pensante. Então a preocupação é de colocá-los para se limitar... **Você vai entrar no mercado de trabalho ali sendo empreendedor e ter uma mão de obra barata, vai se limitar a isso aí e pronto.** Porque na faculdade é um leque de conhecimentos. E quando você vai só para o lado do empreendedorismo você pode se limitar ao conhecimento. Se você não passa a ser dono do seu próprio negócio você pode se tornar uma mão de obra barata. Dentro daquela área ali do empreendedorismo. E eu não acho isso legal não. Por que não incentivar a ter mais faculdades? Incentivar a melhorar mais essa questão do estudante a buscar mais conhecimento, fazer faculdade, fazer uma pós, fazer um mestrado, algo... **Por que que o estudante, o adolescente tem que entrar no mercado de trabalho tão cedo?** É como eu estava dizendo, o que tem uma condição social melhor ele vai seguir sua vida acadêmica, fazendo sua graduação, sua pós, seu mestrado, enfim... E aquele que não tem uma condição social boa ele vai ser induzido a entrar no mercado de trabalho na questão do empreendedorismo. E aí ele pode ficar limitado só a aquilo ali, só aquele conhecimento, sem crescer dentro da vida acadêmica – Entrevistado P02 (2023).

As transformações impostas pela reforma da educação geram no profissional uma série de questionamentos, angústias e dúvidas. Trata-se de implementação imposta sem considerar de forma efetiva o que a classe docente entende e acredita a seu respeito. Freitas (2018, p. 38) assevera que

[...] este movimento de reforma da educação concebe a mudança como um fenômeno que, uma vez adotado no centro, se difunde via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante – um movimento que tem sido chamado de *top-down* – de cima para baixo.

O docente P03 acredita que essa conjuntura de empreendedorismo no currículo é para que o/a aluno/a tenha “uma visão mais ampla no mercado de trabalho e ter essa iniciativa deles mesmos irem atrás da sua renda”. Ou seja, a ideia de sucesso e fracasso, é uma característica única e exclusiva do indivíduo, pensamento recorrente na proposta neoliberal. Dardot e Laval (2016, p. 15) consideram que

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação.

A inserção adiantada no mercado de trabalho se torna uma condição indispensável para muitos indivíduos, a produção de conhecimento torna-se uma opção secundária em suas vidas que passam a concentrar a sua atenção na concorrência que não se restringe apenas na manutenção do próprio negócio, mas também na manutenção de um posto de trabalho para assim garantir a sua renda e condições de vida.

3.4.6 Subcategoria “superação de desemprego”

Uma das últimas subcategorias que podemos aqui apresentar, refere-se a um elemento que possui estreita aproximação com a subcategoria anterior, pois se trata das considerações a respeito da “superação de desemprego” a partir do empreendedorismo. Visto que diante da crise de empregabilidade o capitalismo contemporâneo busca estabelecer que uma das possíveis soluções para esse fenômeno é a capacidade empreendedora que os indivíduos devem possuir.

Por conseguinte, podemos observar que o docente P07 considera que o empreendedorismo se configura como um caminho viável para superar o desemprego, pois:

[...] aqueles **jovens empreendedores vão gerar emprego tanto para ele como para até colegas da sala deles**. Futuramente eles podem montar um negócio, abrir uma empresa, alguma coisa e ali ele vai gerar emprego pra outras pessoas. E já vai diminuir ali a fila da das pessoas que estão desempregadas – Entrevistado P07 (2023).

A P08 também considera essa linha de raciocínio, pois acredita que para o/a aluno/a o empreendedorismo pode ser “um meio de se sustentar”. Indo além, a referida docente atribui que o/a estudante

[...] **às vezes não se sai bem com as disciplinas regulares**, mas ele tem aptidão para outras coisas e às vezes a gente não consegue identificar justamente porque a gente tá engessado naquele currículo nosso e a gente não consegue ver. E por exemplo quando a gente tem um evento diferente aqui na escola que trabalha outras qualidades. Que trabalha com outras habilidades, por exemplo, desenhos ou escrever, ou compor uma música, alguma coisa do tipo ou construir coisas. Algum talento. Quando a gente trabalha isso nas eletivas a gente vê muito isso. Então a gente percebe que ele pode não sair bem ali na minha disciplina de Química, ou na disciplina de Inglês por exemplo, mas ele se sobressai em outras áreas e aí sim, aí a gente de certa forma a gente tá perdendo de trabalhar isso com ele, **poderia ser trabalhado o empreendedorismo com ele ali, ele poderia desenvolver alguma coisa** – Entrevistado P08 (2023).

É possível entender que os/as docentes retomam a ideia do “autoemprego”, ou seja, já que o sistema não é capaz de gerar postos de trabalhos suficientes para todos os indivíduos, fica a cargo do próprio indivíduo solucionar esse problema. Mas não somente o próprio emprego, mas a possibilidade de gerar vagas de trabalho para outros/as interessados/as. Há uma dimensão de responsabilização dos indivíduos diante de situações que eles não ocasionaram, mas são responsabilizados para solucionar.

A docente P08 enfatiza o panorama de “habilidades” que um indivíduo pode desenvolver, especialmente as habilidades específicas que o favorecem no percurso empreendedor.

Campos e Soeiro (2016, p. 128) abordam que

[...] a escassez de empregos e a falta de investimento público resultam em uma maior aposta no “empreendedorismo por necessidade”, em contraponto com uma rede consolidada de empregos associados às grandes empresas e

ao Estado nas economias desenvolvidas.

Os referidos autores também apresentam inúmeros dados que comprovam que em seu país e outras regiões do mundo, o empreendedorismo direcionado como uma alternativa para a criação de autoemprego não se efetiva para a solução do desemprego, visto que esse não é o único fator envolvido (Campos; Soeiro, 2016).

Inúmeras são as situações burocráticas que permeiam a criação de um próprio negócio e podemos citar, por exemplo as condições de impostos, a falta de conhecimento técnico suficiente para a condução da empresa, além dos índices que apontam o elevado índice de fechamento de empresas. Sobre isso, Campos e Soeiro (2016) apresentam dados que evidenciam que, mesmo que em algum momento histórico tenha-se ampliado o número de empresas registradas e o número de trabalhadores/as empregados/as, muitos foram os postos de trabalhos destituídos e a sustentabilidade das empresas foi diminuída, demonstrando uma inexistência de solidez nesse processo.

Entretanto, os/as docentes P02 e P03 acreditam em partes que o empreendedorismo pode solucionar o desemprego, no entanto não demonstram confiar plenamente nessa possibilidade. O entrevistado P02 pondera que o empreendedorismo na condição de solucionar o desemprego, pode ser uma alternativa, pois segundo ele:

[...] tudo tem um lado positivo, tem um lado negativo, mas também pode ter um lado positivo. **Porque se aquele aluno não quer ir para o caminho da vida acadêmica, ele pode entrar nesse ramo do empreendedorismo.** Façam cursos que levem eles a se prepararem... A entrarem no mercado de trabalho ainda que cedo, não é o que a gente deseja para o aluno porque isso aí atrapalha sim nos estudos – Entrevistado P02 (2023).

Desse modo, o docente entende o empreendedorismo como uma alternativa para aqueles/as que não podem, ou mesmo não querem, prosseguir na vida acadêmica após a conclusão do ensino médio. Infere que, se não for estudar, a opção para muitos indivíduos é ingressar no mercado de trabalho em busca de renda.

Já o P03 afirma que os benefícios do empreendedorismo podem ser alcançados “em parte. Para empregados tem suas vantagens no empreendedorismo, já o que está começando talvez não”.

Por terem contato direto e quase que diário com os/as alunos/as, os/as professores/as conseguem adquirir a capacidade de perceber e identificar medidas

que ocasionam impactos positivos e relevantes na vida acadêmica e profissional dos/das estudantes. No entanto, pode-se notar que o empreendedorismo da forma com que tem sido aplicado nas escolas ainda não conseguiu convencer plenamente a todos/as os/as docentes sobre a sua relevância social.

Em especial, Campos e Soeiro (2016, p. 138) afirmam que é possível identificar situações em que o empreendedorismo é assimilado como uma ideia consagrada pelo senso comum e

[...] o que antes poderia ser visto como estranho ou extemporâneo pela maioria das pessoas, banaliza-se como normal. No caso dos rituais sociais em torno dos prêmios e distinções, identificamos uma imagética cerimonial do empreendedorismo que visa, sobretudo, a afirmação da autoridade econômica.

3.4.7 Subcategoria “ascensão social”

Ademais, como última subcategoria podemos citar a “ascensão social”. Sendo que nessa vertente apenas o docente P07 foi enfático em afirmar que discorda da ideia de que o empreendedorismo possibilita que o indivíduo alcance uma ascensão social. Outros/as docentes, como o P03, por mais que concordem com essa ideia, também acreditam que **“não é a regra essa ascensão social com empreendedorismo”**. Pois, “a maioria ainda luta muito, sofre muito para ter essa ascensão social como merece ou como espera”.

Sobre esse ponto de análise do empreendedorismo, Campos e Soeiro (2016, p. 144) alertam que “a sacralização do empreendedorismo como via única para a ascensão social torna difusa a responsabilidade do Estado em matérias estruturais da economia, ao mesmo tempo que enfraquece a capacidade de organização coletiva de quem só vive do seu trabalho”.

Além disso, a docente P05 afirma acreditar nessa transformação na ascensão social com o empreendedorismo pois para ele o empreendedorismo “veio pra melhorar a vida do indivíduo, do estudante, dando mais oportunidades a eles”. Além disso, também enfatiza que “o empreendedorismo comum é justamente isso”. Pois o indivíduo a partir da ação empreendedora “tem um objetivo ali, aonde ele vai através do desenvolvimento de metas chegar na parte financeira, econômica”.

O P02 justifica acreditar nessa ascensão pois observa que **“nós conhecemos vários grandes empreendedores que não tem um certificado**. Que não tem um

diploma, mas que se destacam hoje dentro da sociedade como grandes empreendedores”.

Por mais que o Brasil seja considerado um dos países mais empreendedores do mundo, os índices revelam que o país ainda é marcado por uma expressiva desigualdade social. Além do mais, muitos empreendimentos surgem como uma maneira de fugir das taxas de desemprego que assolam o país. Portanto, o empreendedorismo, por conta própria, não é capaz de solucionar uma crise de empregabilidade com as proporções atuais.

Campos e Soeiro (2016) advertem que essa impressão de grandes empreendedores/as de sucesso na sociedade, muitas vezes se dá pelo que eles chamam de “família de famílias”, em que o processo de grandeza econômica é impulsionado pela herança familiar e pela junção de famílias de posse ao longo de gerações como alternativa de manutenção e ampliação de patrimônio. Tal família de famílias “revela o peso que a herança exerce na reprodução das maiores fortunas” (Campos; Soeiro, 2016, p. 113).

Para os autores, o número expressivo de trabalhadores/as autônomos/as não pode ser visto como um sinal de robustez econômica, visto que muitos empreendimentos surgem pela necessidade imposta pelo meio econômico, que não consegue criar postos de trabalho suficientes, como também pela ilusão de enriquecimento obtida pela abertura do próprio negócio, e pela possibilidade de se tornar “patrão de si mesmo”, fazendo a apelo a flexibilidade de jornada de trabalho e ausência de subordinação a terceiros (Campos; Soeiro, 2016).

Com exceção do que demonstra o P07, os elementos aqui apresentados sobre essa subcategoria, também podem ser vistos como evidências de adesão ao discurso oficial, pois, de acordo com o disposto no COCSE, no processo de formação integral dos/das estudantes, eles/as devem ser levados/as a “compreender a regulação e a promoção do desenvolvimento econômico para fins de geração de emprego e renda, com vistas à redução das desigualdades financeiras” (Maranhão, 2023, p. 22).

4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como professores/as de uma escola pública maranhense interpretam e ressignificam (recontextualizam) os dispositivos normativos ou instrucionais sobre o empreendedorismo no campo da prática. O processo de recontextualização, baseado na teoria desenvolvida por Basil Bernstein (1996), é um processo por meio do qual os discursos, enunciados e orientações oficiais da política educacional sofrem procedimentos de seleção, descontextualização, deslocamento de significados e atribuição de sentidos adicionais. “Em se tratando das reformas educacionais, verifica-se um distanciamento entre a produção do discurso oficial e sua incorporação pela escola” (Silva, 2009, p. 127).

Referente as reformas educacionais impostas pela Lei 13.415/2017, o estado do Maranhão tem implementado o NEM com o amparo de documentos elaborados a partir das diretrizes estabelecidas nessa lei e de outros documentos nacionais como a BNCC. Portanto, em nível estadual, tem sido adotadas as propostas conduzidas pelo DCTMA; COEM-MA; e de forma mais específica, em relação às disciplinas estudadas nesta pesquisa, citamos o Caderno de Orientações Pedagógicas para Projeto de Vida e o COCSE. Até o momento da realização das entrevistas, que ocorreram no segundo semestre de 2023, o currículo maranhense estava em seu segundo ano de execução do NEM.

É importante retomar que o NEM é uma temática de forte debate nacional e, atualmente, com a redução de carga horária em disciplinas propedêuticas fundamentais na formação dos/das estudantes brasileiros/as, coloca em evidência a necessidade de fortalecer o debate sobre os impactos que a configuração educacional disposta nessa política pode ocasionar na formação das juventudes. Nessa reforma, inúmeras são as alterações estabelecidas, porém, dentre elas, a implementação do empreendedorismo no currículo escolar foi o elemento de observação de nossa pesquisa, visto que se trata de um dos quatro eixos estruturantes nos itinerários formativos implementados pela política.

Nos documentos maranhenses, constatou-se que os sentidos de maior destaque para o empreendedorismo presentes nos documentos curriculares estiveram relacionados à formação do “sujeito empresa” e do “empreendedor de si”, isto é, que seja ao mesmo tempo capaz de garantir e responsabilizar-se pela

manutenção de seu emprego/trabalho e por lidar com os riscos que estará exposto de forma privada. Em relação aos tipos de empreendedorismo, os sentidos expressos fizeram forte relação com o “empreendedorismo clássico” e, algumas vezes, ao “empreendedorismo social”. Dentre os elementos que foram possíveis observar nas seções anteriores, chama a atenção nas diretrizes a indução para o desenvolvimento de projetos pessoais e produtivos por meio das disciplinas,

Como vimos, o “sujeito empreendedor”, nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 153), “é um inovador que se opõe ao personagem rotineiro que se contenta em explorar os métodos tradicionais. Sua função é central na explicação da evolução econômica, a qual funciona por rompimentos sucessivos dos ‘estados econômicos’”. A respeito do “empreendedor de si”, os autores apontam que “o novo sujeito é o homem da competição e do desempenho. O empreendedor de si é um ser feito para ‘ganhar’, ser ‘bem-sucedido’” (Dardot; Laval, 2016, p. 353).

Os documentos estaduais (Maranhão, 2022a, 2022b, 2022c) apresentam concepções de que o indivíduo deve ser conduzido a conhecer a si mesmo e o contexto social em que vive. Sendo este contexto entendido como um espaço com recorrentes demandas que exigem do sujeito atributos de resiliência e capacidade de aprender novas habilidades e explorar oportunidades para que consiga um êxito profissional satisfatório. O Caderno do Componente Curricular Projeto de Vida (Maranhão, 2022c) demonstra a aplicação desse conceito, pois em meio ao seu objetivo está o propósito de “apoiar os jovens nas descobertas e no despertar para suas potencialidades e na construção dos seus projetos” (p. 10), além de propor que “as aulas são organizadas por competências e habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes” (p. 12). O/a jovem é colocado/a como protagonista da sua própria vida, de modo que o bônus e o ônus desse percurso são de inteira responsabilidade do sujeito, pois precisa reconhecer o seu lugar no mundo sabendo que no seu processo de formação enquanto indivíduo e profissional inúmeras são as demandas impostas pelas vertentes mercadológicas.

O DCTMA demonstra uma concepção acerca do “sujeito empresa” como aquele que é dotado da capacidade de autogestão e com isso desenvolva competências e habilidades como instrumentos fundamentais para garantia de manutenção empregatícia. O sujeito é envolvido na dimensão de riscos, pois está inserido em uma sociedade de contexto econômico que não apresenta garantias. Por outro lado, passa a ideia de que existe uma relação direta entre o grau de risco

assumido e as recompensas que podem alcançar, ou seja quanto maior o risco, maior pode ser o ganho. Desse modo, esse sujeito empresarial também é um gestor de riscos, gerencia as suas relações sociais, gerencia a sua formação estudantil – pois no panorama de flexibilidade curricular ele “pode escolher” o IF que irá estudar, gerencia as investidas profissionais para a sua inserção no mercado de trabalho. Além disso, gerencia a concorrência que terá com outros indivíduos, já que diante de um mercado saturado em postos de trabalho e em muitos segmentos de negócio, a ação de empreender não é garantia de sucesso. E, desse modo, o DCTMA propõe uma atenção para a qualificação profissional para o estudante desde a educação básica.

Na apresentação das disciplinas de Aprofundamento, o DCTMA propõe que todos os eixos estruturantes sejam trabalhados e contemplem habilidades empreendedoras e, dentre elas, permita desenvolver a habilidade de “selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo” (Maranhão, 2022b, p. 176). Esta orientação curricular ocorreria através de diversos conteúdos temáticos denominados e apresentados no referido documento como “objetos correlatos”, cabendo ao/à professor(a) efetuar a escolha dos objetos que irá trabalhar ao longo do ano. Entre os objetos correlatos estão “Engenharia e empreendedorismo”, “Educação financeira e empreendedorismo” e “Empreendedorismo nas redes sociais: como utilizar as redes sociais para empreender”.

O DCTMA também apresenta a “corresponsabilidade social” como um componente da grade diversificada da matriz curricular do Maranhão. Sendo que essa abordagem foi materializada por meio da disciplina Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo. E para ela foi desenvolvido o COCSE. Nesse componente a ênfase ao empreendedorismo é colocada com base no empreendedorismo social, inclusive deixando explícito a distinção entre este e o empreendedorismo convencional. No COCSE esse componente curricular é demonstrado como um elemento “oferecido aos estudantes como uma oportunidade de refletirem e, dentro das possibilidades de cada realidade, empreenderem socialmente diante de problemáticas existentes na escola ou fora dela” (Maranhão, 2023, p. 11). Nele o empreendedorismo é abordado majoritariamente como uma proposta de impacto social ressaltando princípios como a coletividade e resolução de problemas.

As entrevistas com os/as professores/as permitiram perceber o “processo de recontextualização” dos sentidos e das orientações oficiais do empreendedorismo no

currículo escolar no campo da prática a partir dos movimentos de seleção, descontextualização, deslocamento de sentido, atribuição de sentido adicional e subcategorias emergentes.

Os/as entrevistados/as demonstraram, através da categoria “seleção”, que a área de sua formação teve forte influência nos processos de recontextualização pois, quando possível, os/as professores(as) buscavam priorizar nas suas aulas temáticas que tivessem maior aproximação com sua linha de formação, fato que ocasionava um afastamento daquilo que estava previsto na apresentação dos macrotemas ou objetos correlatos listados nos documentos oficiais.

No campo da prática, foi possível perceber pouca afinidade com as vertentes de empreendedorismo presentes nos documentos, situação demonstrada de forma mais evidente nos componentes curriculares de Aprofundamento I e II.

Além do que foi analisado nos Aprofundamentos, também pôde ser observada na fala de docentes da disciplina Projeto de Vida a categoria seleção, visto que os enfatizaram apenas o elemento de “autoconhecimento” ao se referirem ao que era trabalhado neste componente curricular. Já em Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo, esse movimento é evidenciado a partir da preferência em trabalhar o tema da inclusão social em detrimento de outros igualmente previstos para o componente, em especial relacionados às dimensões política e econômica.

A recontextualização também foi constatada quando os/as docentes demonstraram um enfoque pedagógico voltado para aulas expositivo-dialogadas e de cunho teórico, não desenvolvendo ações práticas e desenvolvimento de “projetos produtivos”, como induzem determinados documentos analisados. Além disso, os/as docentes realizam diferentes processos de recontextualização a partir da atribuição de outros sentidos para as disciplinas, como ficou evidente na preocupação que alguns/as entrevistados/as expressaram em relação à distância dos conteúdos previstos com os exames do ENEM. Para estes/as docentes, as disciplinas relacionadas ao empreendedorismo não contribuem na preparação para as provas do ENEM. Na prática, esta compreensão dos/das docentes produz um deslocamento de sentido em relação às finalidades e orientações encontradas nos documentos oficiais sobre o empreendedorismo no currículo escolar.

Houve, também, o entendimento do empreendedorismo a partir de um horizonte expandido e considerando conceitos diversos que ele pode apresentar. Entretanto, em disciplinas como o Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo,

a perspectiva solicitada é direcionada especificamente ao empreendedorismo social.

Por fim, as entrevistas trouxeram uma diversidade de subcategorias emergentes como: “carga horária”; “formação docente”; “precariedade estrutural”; “internet”; “abismo social”; “superação do desemprego”; “ascensão social”. Essas categorias demonstraram que os/as professores/as reconhecem as determinações que lhes causam angústia ou desconforto em alguns momentos. A respeito de “carga horária”, ficou demonstrado a insatisfação de alguns/as docentes com a diminuição de carga horária de disciplinas como Filosofia e Sociologia, fundamentais no processo de formação humana.

Desse modo, foi possível perceber a presença de elementos de rejeição a uma incorporação absoluta da reforma, seja por meio dessa ou de outras subcategorias identificadas. Contudo, após o que foi apresentado e percorrido sobre todas as categorias analisadas por meio do processo de recontextualização, é importante encerrar com as observações de Silveira, Silva e Oliveira (2022, p. 12) que julgam necessário

[...] considerar que uma mesma narrativa oriunda do campo empírico da pesquisa pode representar mais de uma subcategoria ao mesmo tempo e, por esse motivo, devem-se compreendê-las de forma contextual e estar aberto para intersecções entre as subcategorias no processo de análise.

Por fim, é possível destacar que a pesquisa sobre a recontextualização do empreendedorismo no currículo do NEM demonstra que, no campo da prática, os/as docentes enfrentam um cenário de angústias no qual é possível perceber que o alcance daquilo que é prescrito nos documentos curriculares em relação à política educacional é bastante relativo. Além disso, mesmo diante de uma abordagem que considerou uma escola apenas, acreditamos que esse fator não reduz a contribuição acadêmica dessa pesquisa, como também não diminui a sua qualidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Shahla Cardoso de. *Empreendedorismo no currículo escolar: tensões e reflexos na sociedade brasileira contemporânea*. 2020. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; BEZERRA, Almir Antonio; LINS, Carla Patrícia Acioli. Políticas curriculares no Novo Ensino Médio de Pernambucano: sentidos constituídos em disciplinas eletivas. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, p. 1-19, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14352. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/143522>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BARBOSA, Carlos Soares; MADEIRA, Filipe Cavalcanti. Privatização do currículo e fomento ao empreendedorismo juvenil: uma análise do Ensino Médio de Tempo Integral na rede estadual do Rio de Janeiro. *Educação e Contemporaneidade*, [S. l.], v. 32, n. 70, p. 175-196, abr./jun. 2023. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n70.p175-196. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/15821>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BARBOSA, Renata; ALVES, Natália. Aprender a empreender: reflexões sobre um projeto de vida danificado. *Currículo Sem Fronteiras*, [S. l.], v. 23, p. 1-17, dez. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1140>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

BECKER, Fernanda da Rosa. Participação, empreendedorismo e educação: o Projeto Livro em Roda. *REICE*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 167-178, 2010. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5337>. Acesso em: 3 jun. 2023.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 111-125, jan./abr. 2022a. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1467. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1467>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. Projeto de Vida e Empreendedorismo no Novo Ensino Médio. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 1-12, 2022b.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOITO JÚNIOR, Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos*. Brasília, DF: MEC, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 3-A, p. 19, 6 jan. 2021b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 66, p. 94-97, 05 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, p. 1, 23 set. 2016a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. PL 6840/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. *In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projetos de Lei e Outras Proposições*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 142, p. 18, 26 jul. 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BROWN, Wendy. *Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano, e políticas de austeridade*. Tradução: Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie, 2018.

BUCIOLI, Erick Rodrigo; MOREIRA, Jani Alves da Silva; JANUÁRIO, Erika Ramos. Políticas curriculares e o empreendedorismo no contexto da globalização econômica. *Educação & Trabalho*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 147-162, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40510>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CAMPOS, Adriano; SOEIRO, José. *A falácia do empreendedorismo*. Lisboa: Bertrand, 2016.

CAMPOS, Débora Barni; CHRISTO, Maria Marilei Soistak; RESENDE, Luis Mauricio. A proposta de Morin para a formação de um professor empreendedor. *In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SABERES PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA*, 1., 2016, Fortaleza. *Anais [...]* Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2016. p. 1-11. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38390-14032016-194535.pdf. Acesso em: 9 jun. 2023.

CARMO, Luana Jéssica Oliveira; ASSIS, Lilian Bamber de; GOMES JÚNIOR, Admardo Bonifácio; TEIXEIRA, Marcella Barbosa Miranda. O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. *Cadernos Ebape.Br*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 18-31, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120200043>. Acesso em: 3 jun. 2023.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na Reforma do Ensino Médio brasileiro. *Trabalho Necessário*, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 1-25, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalonecessario/article/view/53456/32436>. Acesso em: 12 jun. 2023.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um novo ethos educacional no Ensino Médio: da formação integral ao empreendedorismo. *Exitus*, Santarém-PA, v. 11, p. 1-24, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1655. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1655>. Acesso em: 4 jun. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOLABELA, Fernando; FILION, Louis Jacques. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. *Regepe*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 134-181, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.regepe.org.br/regepe/article/view/137>. Acesso em: 4 jun. 2023.

DRUKER, Peter. *Inovação e espírito empreendedor: práticas e princípios*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ESTORMOVSKI, Renata Cecília. O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 27, p. 1-16, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36828>. Acesso em: 3 jun. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, p. 1-17, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14414. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14414>. Acesso em: 5 set. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; VIEIRA, Ana Lúcia; ESTORMOVSKI, Renata Cecília. A redução do papel do professor-mestre à condição ilusória de empreendedor. *Roteiro*, Joaçaba, v. 47, p. 1-24, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/28387>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FERREIRA, Andreuma Guedes; MIGUEL, Joelson Rodrigues. A importância da educação empreendedora nos processos de ensino e aprendizagem. *Id On Line*, [S. l.], v. 14, n. 50, p. 331-351, maio 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14295/idonline.v14i50.2440>. Acesso em: 4 jun. 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 443-461, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1471>. Acesso em: 4 jun. 2023.

FELDMANN, Daniel. A crise contemporânea do capitalismo: reflexões a partir de um debate com as abordagens sistêmicas de Arrighi, Fiori e Wallerstein. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 339-364, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3533.2019v28n2art03>. Acesso em: 7 jun. 2023.

FONTES, Virgínia. Capitalismo, crises e conjuntura. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 130, p. 409-425, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.116>. Acesso em: 7 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GIRELLI, Luciana Silvestre. A lógica cultural do capitalismo contemporâneo a partir da obra de Fredric Jameson. *Argumentum*, Vitória-ES, ano 3, v. 3, n. 1, p. 263, jan./jun. 2011. DOI: 10.18315/argumentum.v3i1.1437. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/1437>. Acesso em: 7 jun. 2023.

GOES, Glória Maria Vasconcelos. *Empreendedorismo “Inovador” nas escolas estaduais de educação profissional no contexto da crise estrutural do capital*. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; FERRAZZO, Gedeli; LÔBO, Cláudia Barbosa. A educação escolar e formação para o mercado: a “empregabilidade” e a produção do trabalho supérfluo. *Germinal*, Salvador, v. 10, n. 2, p. 48-57, ago. 2018. DOI: 10.9771/gmed.v10i2.23519. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/23519>. Acesso em: 4 jun. 2023.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Danietty Taís Pereira. *Estímulo ao empreendedorismo como forma de perpetuar o modo de produção capitalista da exploração do trabalho subordinado*. 2019. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LIMA, Mara Luanne Santos. *Crítica à cidadania empreendedora no ensino profissional: um exame a luz do marxismo*. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2022.

MAIA, Amanda Campos. *O Novo Ensino Médio: a transição da compreensão de empregabilidade para o empreendedorismo*. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panoramas e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio/ago. 2017. DOI: 10.15448/1981-2582.2017.2.26878. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26878>. Acesso em: 5 set. 2023.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais curriculares. *Teias*, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114/17092>. Acesso em: 5 set. 2023.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (org.). *Ética e Pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 129-132.

MANFRÉ, Ademir Henrique. (Semi)formação, BNCC e escolarização: qual é a base para a educação?. *Educação por escrito*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-11, jan./dez. 2021. DOI: 10.15448/2179-8435.2021.1.33173. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/33173>. Acesso em: 4 jun. 2023.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Caderno de Orientações Pedagógicas para Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo*. São Luís: SEDUC-MA, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/caderno-modalidades.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino Médio*. São Luís: SEDUC-MA, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMA.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão*. São Luís: SEDUC-MA, 2022b. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/CADERNO-DE-ORIENTACOES-CURRICULARES-PARA-A-REDE-ESTADUAL-.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Caderno de Orientações Pedagógicas para Projeto de Vida*. São Luís: SEDUC-MA, 2022c. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/CADERNO-DE-PROJETO-DE-VIDA.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise Textual Discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. *Laplage em Revista*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 247-260, 2017.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. *Outubro*, [S. l.], v. 4, p. 7-15, 2015. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>. Acesso em 12 fev. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b. p. 61-77.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. ampl. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 3 out. 2023.

OLIVEIRA, Adriana Martins de; SILVA, Monica Ribeiro da. Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a experiência das escolas-piloto. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14343>. Acesso em: 15 abr. 2023.

OLIVEIRA, Eveline Nogueira Pinheiro de; MOITA, Dimitre Sampaio; AQUINO, Cassio Adriano Braz de. O empreendedor na era do trabalho precário: relações entre empreendedorismo e precarização laboral. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 16, n. 36, p. 207-226, maio/ago. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2016000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1º maio 2023.

PANDOLFI, Marcelo de Amorim. *“Admirável mundo do empreendedorismo”*: adoção do empreendedorismo como princípio educativo no curso técnico em administração do instituto federal do espírito santo. 2015. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PETRINI, Silvane Gema Mocellin. *Nas tramas do empreendedorismo: a emergência de novos sujeitos na/da educação*. 2022. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-17, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469834196>. Acesso em: 4 jun. 2023.

POSSAMAI, Tamires; SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da. O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do Ensino Médio. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 53-69, jan./abr. 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1461. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1461>. Acesso em: 7 set. 2023.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. *Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedor*. 2015. 375 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1488. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 4 jun. 2023.

REIS, Liliane Rodrigues. *O componente curricular Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio” e a formação do sujeito neoliberal*. 2024. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2024.

REZENDE, Flávia; OSTERMANN, Fernanda; SOUZA, Josiane de; CARVALHO, Roberta Comissanha de. Recontextualização do currículo nacional para o Ensino Médio de Física no discurso de professores. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 529-548, set./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172014160303>. Acesso em: 4 jun. 2023.

ROSA, Aline Caroline da; MACHADO, Ana Paula Benetti; VIEGAS, Moacir Fernando. A dimensão emocional do trabalho docente e suas implicações na saúde dos professores: dialogando com a precarização das condições de trabalho. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 15., 2020, Cachoeira do Sul. *Anais [...]*. Cachoeira do Sul: Ulbra, 2020. Disponível em: <https://www.ulbracds.com.br/index.php/sieduca/article/view/2815>. Acesso em: 22 jul. 2024.

RUFATO, Glaucia; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. A ideologia empreendedora no ensino fundamental: leitura e discussão de teses e dissertações de 2000 a 2019. *Teoria e Prática da Educação*, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 42-62, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59070>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SANTOS, Maria Clara Pereira dos. “Empreender para alcançar o mundo”?! A Reforma do Ensino Médio e o Ensino Técnico Integral. **Sociologias Plurais**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 37-59, jul. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/87015/46737>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SCHERER, Renata Porcher. Diferenciação curricular no Ensino Médio Integrado: recursos acessíveis, mediação pedagógica e trabalho colaborativo. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 22, p. 1-16, 2022.

SILVA, Afonso Reno Castro da; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Determinações da Lei 13.415/17 e a Reforma do Ensino Médio como política educacional para a reprodução do capital. *Pedagógica*, [S. l.], v. 22, p. 1-23, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5787. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5787>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SILVA, Catarina Angélica Antunes da. *Ensino Médio Integrado no estado do Ceará: o empreendedorismo como perspectiva de formação para os jovens da escola pública*. 2020. 124 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. *In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTÚDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA*, 2., 2014, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: UFPR, 2014. p. 1-29. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2014/04/ARTIGO-SILVA-RECONTEXTUALIZA%C3%87%C3%83ODE-PE-RELEPE-2014-PUBL.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 32, p. 123-139, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1683/1564>. Acesso em 23 mar. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Customização curricular no ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Eli Teresinha Henn. SENNETT, R. A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 37, p. 317-322, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/14691/12451>. Acesso em: 9 set. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva. *O “Novo Ensino Médio”: experiências e narrativas de recontextualização na rede pública do estado do Rio Grande do Sul*. 2022. Relatório de estágio (Pós-doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Processos de recontextualização: subsídios para uma análise crítica de políticas curriculares. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S. l.], v. 16, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/87821>. Acesso em: 15 maio 2023.

SOARES, Tatiani Prestes. *Competências empreendedoras no Novo Ensino Médio: uma resposta às dores e aos sonhos educacionais*. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.

SOARES, Tatiani Prestes; LUZ, Charlene Bitencourt Soster; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Educação empreendedora na educação básica: a perspectiva dos pais. *Imagens da Educação*, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 191-212, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54471>. Acesso em: 15 maio 2023.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. *As políticas curriculares da educação profissional de nível médio e o trabalho docente: limites, possibilidades e contradições*. 2018. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

STEIMBACH, Allan Andrei. A Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016; Lei 13415/2017): implicações à consolidação do ensino médio como direito. *Notandum*, [S. l.], ano 22, n. 49, p. 143-162, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/45508>. Acesso em: 7 jun. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTINI, Nathalia Germiniani Silva. *As expressões de gênero e a manifestação docente no contexto escolar: um estudo de caso à luz da teoria crítica*. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

VIEGAS, Moacir Fernando. Um currículo para a expressão e a apropriação da subjetividade: análise de práticas de ampliação da escolaridade dos trabalhadores nas empresas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 121-133, jan./jun. 2008. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v11i1p121-133. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25795>. Acesso em: 23 out. 2023.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i27.1032. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1032>. Acesso em: 3 jun. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de aceite de instituição parceira

Santa Cruz do Sul, 09 de OUTUBRO de 2023

Ilmo. Sr. Antonio Pereira da Silva Junior e demais interessados

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul

Santa Cruz do Sul - RS

Prezados Senhores,

Declaramos para os devidos fins conhecer o projeto de pesquisa intitulado: "PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO: Um estudo sobre o empreendedorismo no currículo escolar maranhense", desenvolvido pelo acadêmico Antonio Pereira da Silva Junior do Curso de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado, da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, sob a orientação do professor Éder da Silva Silveira, bem como os objetivos: a) compreender o processo de recontextualização do empreendedorismo no currículo do Novo Ensino Médio em escolas da rede pública estadual do estado do Maranhão; b) identificar e analisar os sentidos/enunciados atribuídos ao empreendedorismo no currículo escolar maranhense e que estruturam o discurso oficial da Reforma Curricular do Ensino Médio; c) compreender como estes enunciados são recontextualizados, isto é, como professores/as interpretam e ressignificam os dispositivos normativos ou instrucionais sobre o empreendedorismo no campo da prática. Além disso, atestamos conhecer a metodologia da pesquisa que se configura por meio de uma abordagem qualitativa e disposta em procedimentos que envolvem a pesquisa bibliográfica, documental e realização de entrevistas e, dessa forma, autorizamos o seu desenvolvimento no Centro de Ensino Dr. Paulo Ramos (Chapadinha-MA)

Informamos concordar com os cuidados éticos que serão firmados com o pesquisador e que ficarão registrados em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas partes. Esta instituição está ciente das suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e no seu compromisso do

resguardo da segurança e bem-estar dos pesquisados nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para tanto. Também estou ciente de que entre os cuidados éticos assumidos pelo pesquisador está a preservação da identidade desta instituição e de seus participantes, que ficarão no anonimato caso algum dado venha a ser utilizado em sua dissertação de mestrado ou em publicações dela decorrentes.

Atenciosamente,

Nome do responsável na instituição: IVALDO CARLOS DE OLIVEIRA CARDOSO

Cargo do responsável na instituição: GESTOR GERAL

Assinatura do responsável na instituição: Evaldo Carlos de Oliveira Cardoso

Evaldo Carlos de O. Cardoso
Matrícula: 0030050-01
Gestor Geral

APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista

1. Qual disciplina você ministra? Foi escolhida para trabalhar com este componente curricular?
2. Além desta disciplina você trabalha com mais alguma? Quais?
3. Que conteúdos você trabalha nesta disciplina?
4. Como você considera a presença desta disciplina no currículo escolar?
5. Qual a função desta disciplina na formação dos jovens?
6. Onde você busca materiais de apoio para o planejamento de suas aulas?
7. Poderia citar exemplos de textos, autores e atividades utilizados com os alunos?
8. O que você entende como empreendedorismo?
9. Você considera que o empreendedorismo está presente no currículo escolar? E nas suas aulas?
10. Você considera que trabalha o empreendedorismo dentro de sua disciplina? Por quê?
11. Como você avalia a presença do empreendedorismo no currículo escolar?
12. Na sua opinião, por que o Novo Ensino Médio defende o empreendedorismo no currículo escolar?
13. Em sua percepção, quais disciplinas da atual matriz curricular trabalham com o tema do empreendedorismo? A partir das suas práticas, de que forma a sua escola tem promovido o empreendedorismo?
14. Quais dificuldades você encontra para trabalhar com o empreendedorismo na sala de aula?
15. Cite e comente uma ou duas atividades de sua disciplina que precisaram ser adaptadas por envolver o tema do empreendedorismo.
16. Você concorda com a ideia de que o empreendedorismo é um caminho viável para superar o desemprego? E que ele possibilita que o indivíduo alcance uma ascensão social?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os/as professores/as que serão entrevistados/as

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE O EMPREENDEDORISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR MARANHENSE. Nesta pesquisa, desenvolvida pelo acadêmico Antonio Pereira da Silva Junior do Curso de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, sob a orientação do professor Éder da Silva Silveira, temos como objetivos: a) compreender o processo de recontextualização do empreendedorismo no currículo do Novo Ensino Médio em escolas da rede pública estadual do estado do Maranhão; b) identificar e analisar os sentidos/enunciados atribuídos ao empreendedorismo no currículo escolar maranhense e que estruturam o discurso oficial da Reforma Curricular do Ensino Médio; c) compreender como estes enunciados são recontextualizados, isto é, como professores/as interpretam e ressignificam os dispositivos normativos ou instrucionais sobre o empreendedorismo no campo da prática.

A sua participação será por meio de uma entrevista semiestruturada contendo 15 questões, que por se tratar de um diálogo aberto poderá sofrer alterações conforme o andamento do diálogo e ambiente da entrevista. A sua participação poderá trazer-lhe os seguintes benefícios: aprofundamento em um autoconhecimento analítico sobre a sua atuação docente perante a estruturação curricular do Novo Ensino Médio – NEM; envolvimento com a construção da produção científica em nível de mestrado na área de educação; perceber elementos processo de recontextualização no NEM. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar o seu nome. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão apresentados em uma roda de conversa e será disponibilizada para a escola uma cópia integral da dissertação.

Assim, eu _____
aceito participar da pesquisa “PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE O EMPREENDEDORISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR MARANHENSE”, que tem os objetivos acima apresentados. Tendo o pesquisador esclarecido todas as minhas dúvidas, recebi uma cópia deste documento, li e concordo em participar da pesquisa.

Chapadinha -MA ____ de _____ de 2023.

Nome e Assinatura do pesquisador: Antonio Pereira da Silva Júnior

Nome e Assinatura do/da professor(a)

APÊNDICE D – Matriz curricular do itinerário formativo

ENSINO MÉDIO – REGULAR – TEMPO PARCIAL – DIURNO

| 2023 | | | | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------|------------|--------------|------------|------------|-------------|
| ESTRUTURA CURRICULAR | ÁREA DE CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | 1ª SÉRIE REM | | 2ª SÉRIE REM | | 3ª SÉRIE | |
| | | | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA |
| FORMAÇÃO GERAL BÁSICA | LINGUAGEM | Língua Portuguesa | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 |
| | | Produção Textual | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 40 |
| | | Educação Física | 1 | 40 | 1 | 40 | 2 | 80 |
| | | Arte | 1 | 40 | 1 | 40 | 2 | 80 |
| | | Língua Estrangeira* | 1 | 40 | 1 | 40 | 2 | 80 |
| | SUBTOTAL | | 7 | 280 | 7 | 280 | 11 | 440 |
| | MATEMÁTICA | Matemática | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 |
| | SUBTOTAL | | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 |
| | CIÊNCIAS DA NATUREZA | Biologia | 1 | 40 | 1 | 40 | 3 | 120 |
| | | Química | 1 | 40 | 1 | 40 | 3 | 120 |
| | | Física | 1 | 40 | 1 | 40 | 3 | 120 |
| | SUBTOTAL | | 3 | 120 | 3 | 120 | 9 | 360 |
| | CIÊNCIAS HUMANAS | História | 1 | 40 | 1 | 40 | 2 | 80 |
| | | Geografia | 1 | 40 | 1 | 40 | 2 | 80 |
| | | Sociologia | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 |
| | | Filosofia | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 |
| SUBTOTAL | | 4 | 160 | 4 | 160 | 6 | 240 | |
| TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA | | | 18 | 720 | 18 | 720 | 30 | 1200 |

| 2023 | | | | | | | | |
|----------------------------|----------------------------|---|--------------|-------------|--------------|-------------|-----------|-------------|
| ESTRUTURA CURRICULAR | ÁREA DE CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | 1ª SÉRIE REM | | 2ª SÉRIE REM | | 3ª SÉRIE | |
| | | | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA |
| PARTE DIVERSIFICADA | FLEXIBILIZAÇÃO OCURRICULAR | Cultura Espanhola e Hispano-Americana | 1 | 40 | 1 | 40 | 0 | 0 |
| | | Projeto de Vida | 2 | 80 | 2 | 80 | 0 | 0 |
| | | Eletiva de BaseI | 2 | 80 | 2 | 80 | 0 | 0 |
| | | Eletiva de BaseII | 2 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Tutoria | 1 | 40 | 1 | 40 | 0 | 0 |
| | | Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo | 0 | 0 | 2 | 80 | 0 | 0 |
| | | Pré Itinerários Formativos | 2 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Letramento em Matemática | 1 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Letramento em Língua Portuguesa | 1 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Aprofundamento IF I | 0 | 0 | 2 | 80 | 0 | 0 |
| | | Aprofundamento IF II | 0 | 0 | 2 | 80 | 0 | 0 |
| | | SUBTOTAL | | | 12 | 480 | 12 | 480 |
| CARGA HORÁRIA GERAL | | | 30 | 1200 | 30 | 1200 | 30 | 1200 |

LEGENDA:

- CHS: Carga Horária Semanal
- CHA: Carga Horária Anual
- FGB: Formação Geral Básica
- IF: Itinerário formativo

ENSINO MÉDIO – REGULAR – TEMPO PARCIAL – NOTURNO

| 2023 | | | | | | | | |
|------------------------------------|---------------------------|---|--------------|------------|--------------|------------|------------|-------------|
| ESTRUTURA CURRICULAR | ÁREA DE CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | 1ª SÉRIE REM | | 2ª SÉRIE REM | | 3ª SÉRIE | |
| | | | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA |
| FORMAÇÃO GERAL BÁSICA | LINGUAGEM | Língua Portuguesa | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 |
| | | Produção Textual | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 40 |
| | | Educação Física | 1 | 40 | 1 | 40 | 2 | 80 |
| | | Arte | 1 | 40 | 1 | 40 | 2 | 80 |
| | | Língua Estrangeira* | 1 | 40 | 1 | 40 | 2 | 80 |
| | SUBTOTAL | | 7 | 280 | 7 | 280 | 11 | 440 |
| | MATEMÁTICA | Matemática | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 |
| | SUBTOTAL | | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 |
| | CIÊNCIAS DA NATUREZA | Biologia | 1 | 40 | 1 | 40 | 2 | 80 |
| | | Química | 1 | 40 | 1 | 40 | 2 | 80 |
| | | Física | 1 | 40 | 1 | 40 | 2 | 80 |
| | SUBTOTAL | | 3 | 120 | 3 | 120 | 6 | 240 |
| | CIÊNCIAS HUMANAS | História | 1 | 40 | 1 | 40 | 2 | 80 |
| | | Geografia | 1 | 40 | 1 | 40 | 2 | 80 |
| | | Sociologia | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 |
| Filosofia | | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | |
| SUBTOTAL | | 4 | 160 | 4 | 160 | 6 | 240 | |
| TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA | | | 18 | 720 | 18 | 720 | 27 | 1080 |
| PARTE DIVERSIFICADA | FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR | Cultura Espanhola e Hispano-Americana | 1 | 40 | 1 | 40 | 0 | 0 |
| | | Projeto de Vida | 2 | 80 | 2 | 80 | 0 | 0 |
| | | Eletiva de BaseI | 2 | 80 | 2 | 80 | 0 | 0 |
| | | Eletiva de BaseII | 2 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Tutoria | 1 | 40 | 1 | 40 | 0 | 0 |
| | | Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo | 0 | 0 | 2 | 80 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | |
|--|--|-------------------------------|---|----|---|---|---|---|
| | | Pré Itinerários Formativos | 2 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Letramento em Matemática | 1 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| 2023 | | | | | | | | |
|----------------------------|----------------------------|---------------------------------|--------------|-------------|--------------|-------------|-----------|-------------|
| ESTRUTURA CURRICULAR | ÁREA DE CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | 1ª SÉRIE REM | | 2ª SÉRIE REM | | 3ª SÉRIE | |
| | | | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA |
| PARTE DIVERSIFICADA | FLEXIBILIZAÇÃO OCURRICULAR | Letramento em Língua Portuguesa | 1 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Aprofundamento IF I | 0 | 0 | 2 | 80 | 0 | 0 |
| | | Aprofundamento IF II | 0 | 0 | 2 | 80 | 0 | 0 |
| | SUBTOTAL | | 12 | 480 | 12 | 480 | 0 | 0 |
| CARGA HORÁRIA GERAL | | | 30 | 1200 | 30 | 1200 | 27 | 1080 |