

Formação da subjetividade neoliberal: o empreendedor de si no Novo Ensino Médio



Miryan Cruz Debiasi^{iD}

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil

Rafael Rodrigo Mueller^{iD}

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil

Resumo

Este trabalho analisa a formação escolar do empreendedor de si como generalização da subjetividade neoliberal no Novo Ensino Médio. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na perspectiva marxista e nos estudos de Dardot e Laval (2016) sobre o sujeito empresarial e na análise de documentos do Novo Ensino Médio, como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo Base do Território Catarinense (2021). A proposta formativa prioriza a constituição de sujeitos autogerenciáveis e empreendedores, preparados para negociar individualmente sua inserção no mercado de trabalho. A análise destaca os aspectos político-administrativos do currículo e sua implementação em Santa Catarina, com ênfase no projeto de vida, nas competências socioemocionais e no empreendedorismo. Conclui-se que essa racionalidade neoliberal molda o perfil do futuro trabalhador, exigindo um indivíduo gestor de si, capaz de se adaptar às crises do capitalismo contemporâneo. Nesse cenário, consolida-se uma tendência pedagógica neoliberal como base teórica e prática dessa orientação formativa.

Palavras-chave

neoliberalismo; racionalidade empresarial; políticas curriculares; Novo Ensino Médio; empreendedor de si.

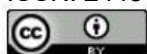
Schooling of the self-entrepreneur: Generalization of the company-form in the New High School

Abstract

This paper analyzes the educational formation of the “entrepreneur of the self” as a generalization of neoliberal subjectivity in the New High School. The qualitative research is based on a Marxist perspective and on the studies of Dardot and Laval (2016) regarding the corporate subject. It also includes an analysis of New High School curriculum documents, such as the National Common Curricular Base (2018) and the Santa Catarina State Curricular Base (2021). The curriculum prioritizes the creation of self-managing and entrepreneurial individuals who are prepared to negotiate their place in the job market on an individual basis. The analysis highlights the political and administrative aspects of the curriculum and its implementation in Santa Catarina, with a focus on life projects, socio-emotional competencies, and entrepreneurship. The study concludes that this neoliberal rationality shapes the profile of the future worker, requiring a self-managing individual who can adapt to the crises of contemporary capitalism. In this context, a neoliberal pedagogical tendency is solidified as the theoretical and practical basis of this formative approach.

Keywords

neoliberalism; managerial rationality; curricular policies; New High School; self-entrepreneur.



Formación escolar del emprendedor de sí: generalización de la forma-empresa en la Nueva Enseñanza Media

Resumen

Este trabajo analiza la formación escolar del emprendedor de sí mismo como generalización de la subjetividad neoliberal en la Nueva Enseñanza Media. La investigación, de enfoque cualitativo, se fundamenta en la perspectiva marxista y en los estudios de Dardot y Laval (2016) sobre el sujeto empresarial, así como en el análisis de documentos de la Nueva Enseñanza Media, como la Base Nacional Común Curricular (2018) y el Currículo Base del Territorio de Santa Catarina (2021). La propuesta formativa prioriza la constitución de sujetos autogestionables y emprendedores, preparados para negociar individualmente su inserción en el mercado laboral. El análisis destaca los aspectos político-administrativos del currículo y su implementación en Santa Catarina, con énfasis en el proyecto de vida, las competencias socioemocionales y el emprendimiento. Se concluye que esta racionalidad neoliberal moldea el perfil del futuro trabajador, exigiendo un individuo gestor de sí mismo, capaz de adaptarse a las crisis del capitalismo contemporáneo. En este escenario, se consolida una tendencia pedagógica neoliberal como base teórica y práctica de esta orientación formativa.

Palabras clave

neoliberalismo; racionalidad empresarial; políticas curriculares; Nueva Enseñanza Media; emprendedor de sí.

1 Introdução

Muitos são os estudos e pesquisas sobre o cenário educacional realizados entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, que contaram com a participação do empresariado brasileiro para reconfigurar a formação da classe trabalhadora e alinhá-la às novas demandas do mercado de trabalho. É uma concepção que se tornou presente por meio de pacotes de reformas educacionais que incidem em todos os contextos formativos dos futuros trabalhadores. Uma das grandes investidas dessas reformas centrou-se, sobretudo, na formação de professores, como é exposto por autores como Shiroma e Evangelista (2015). Mais recentemente, esses preceitos, reconfigurados, especialmente na formação de crianças e jovens, estenderam-se à Educação Básica via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em todos os níveis da Educação Básica e, com mais intensidade, na reforma do Ensino Médio.

Fato é que, na virada deste século, houve uma aceleração e um certo senso de urgência alardeados por Organismos Multilaterais (OM) e governos para que as mudanças na organização curricular dos estudantes do Ensino Médio, sobretudo, tornassem-se o principal foco das políticas educacionais. Tal cenário, por sua vez,

inaugura a necessidade de uma reorganização pedagógica que seja capaz de articular os sentidos e finalidades da formação escolar para um novo cenário do mundo do trabalho. Ainda que essa outra finalidade esteja em vias de consolidação a partir da reforma do Ensino Médio e da aprovação da BNCC, a objetividade dessa tendência se cristaliza e é facilmente aceita por meio de discursos e *slogans* que reivindicam, sem resistências, uma qualidade idealizada da educação.

A reforma do Ensino Médio, inicialmente aprovada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), alterou a carga horária de 800 para 1.000 horas anuais, que deveriam ser implementadas até 2022. Recentemente, a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), redefiniu a carga horária do Ensino Médio para um total de 3.000 horas, sendo 2.400 horas para a formação básica e 600 para os itinerários formativos. Com isso, desde a aprovação da primeira legislação, houve uma mudança na estrutura curricular para atender às demandas da BNCC, o que implementou o currículo flexível. Essa flexibilidade, por meio de itinerários formativos, “oportuniza” aos estudantes supostas escolhas com base em uma espécie de aptidão induzida pelas possibilidades de oferta em cada unidade escolar, ou seja, ao propor a ideia de itinerários formativos e o alardeado protagonismo do aluno para escolher esses percursos, conforme seus interesses individuais, o Novo Ensino Médio (NEM) escandaliza as reais possibilidades de ofertas desses itinerários, uma vez que oculta as adversidades (estrutura física, de condições de trabalho do professor e outras) existentes entre cada região do país, redes e sistemas de ensino de cada Unidade Federativa e entre os municípios.

Assim, o objetivo do estudo é elucidar elementos da formação escolar do atual Ensino Médio que se articulam com a necessidade de uma subjetividade neoliberal, tendo em vista a formação do eu-empendedor. Buscamos entender como a instituição escola coloca em movimento a ideologia do sujeito empreendedor ainda no percurso formativo da Educação Básica e, de certa forma, se a responsabilização pelo sucesso ou fracasso do futuro trabalhador cabe única e exclusivamente a ele. O estudo apresenta resultados parciais de uma tese de doutorado concluída, aprofundados e ampliados durante o estágio pós-doutoral da primeira autora, sob a supervisão do segundo autor.

Em um estudo anterior (Debiasi; Mueller, 2024), mencionamos que há em curso no país uma tendência pedagógica que se coaduna com demandas impostas pelo

capitalismo contemporâneo e se apresenta, em sua totalidade, como resultado de diversas facetas que rearticulam a ênfase formativa e a organização da escola e do trabalho docente, impactando a subjetividade dos futuros trabalhadores, constituindo uma subjetividade específica voltada a atender às demandas que se apresentam a partir do cenário mundial do século XXI. Essa compreensão, a nosso ver, tem se apresentado hegemonicamente no debate sobre o *modus operandi* da escola, desconectado do debate sócio-histórico, com um pretense ar de neutralidade ideológica. Há defesas em torno de uma educação empreendedora em todos os níveis educacionais, desde gestores públicos e gestores escolares até professores, inclusive com diversas manifestações em âmbito internacional. Portanto, se esta é a tônica que se configura na aparência, cabe-nos apresentar e debater os elementos que elegemos como expressões empíricas mais evidentes, no contexto atual, da tendência pedagógica neoliberal: a reforma do Ensino Médio, seus itinerários formativos e, mais precisamente, o projeto de vida, o empreendedorismo e as competências socioemocionais.

2 Metodologia

A pesquisa, de abordagem qualitativa, adota o método dialético para compreender as determinações estruturais e históricas que conformam uma tendência pedagógica neoliberal no contexto do NEM. Esse aspecto diz respeito à materialidade empírica da investigação. Dessa forma, recorreremos à pesquisa documental com o intuito de captar elementos para auxiliar na compreensão da finalidade educativa atual, orientada por uma racionalidade empresarial na formação escolar brasileira.

A compreensão do objeto de pesquisa implica, em função do método assumido, partir da totalidade da finalidade educativa, com os recortes necessários, mas mantendo a unidade fundamental para sua compreensão. Essa totalidade implica considerar a perspectiva histórica capaz de captar o movimento das determinações e dos determinantes – sociais, culturais, políticos e econômicos – que interferem decisivamente na educação e, por decorrência, na formação dos sujeitos.

Recorreremos às ideias provenientes da dialética materialista que oferecem os subsídios necessários para a fundamentação de uma práxis em prol da emancipação

humana. Destacamos que o quadro teórico-metodológico para nossa pesquisa teve por base a obra *A nova razão do mundo*, de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), sobretudo no que concerne à tese defendida pelos autores no sentido de que o neoliberalismo é, antes de tudo, um modo de compreender o mundo a partir da “[...] generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Dessa forma, elegemos como objeto empírico de análise documentos orientadores da ação educativa no Ensino Médio, como a BNCC (2018), o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC, 2021) e relatórios internacionais do Banco Mundial (2018, 2022). A expressão material focalizada no Ensino Médio foi, sobretudo, as políticas curriculares para a formação dos jovens brasileiros a partir da Lei do Novo Ensino Médio e sua reestruturação (Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024).

Assim, nossa busca analítica se concentrou na identificação de uma finalidade educativa articulada a uma racionalidade empresarial, com vistas às novas demandas do mundo do trabalho. Elegemos, portanto, como documentos para análise: a) dois relatórios do Banco Mundial no que diz respeito ao mundo do trabalho, quais sejam: o “Relatório sobre competências e empregos para a juventude”, de 2018, e o “Relatório de Capital Humano Brasileiro”, publicado em 2022; b) três documentos nacionais: a BNCC – Ensino Médio (2018); o documento do CBEMTC (caderno 1 – disposições gerais) – Etapa do Ensino Médio, publicado em 2021; e d) o documento “Volta ao novo – uma contribuição para o fortalecimento socioemocional de educadores e estudantes”, publicado em 2021 no *site* do Instituto Ayrton Senna, que se articulou à implementação do NEM em Santa Catarina, totalizando cinco documentos analisados.

Os documentos selecionados justificam-se na medida em que a referência para a seleção tem por base a centralidade nas políticas educacionais e em documentos internacionais que orientam e projetam tendências educacionais em nível mundial. Além do mais, a formação dos jovens é pauta constante de orientações advindas dos Organismos Internacionais. Por isso, a escolha pela etapa do Ensino Médio se deu por entendermos que os preceitos de uma tendência formativa neoliberal poderiam ser mais evidentes nessa etapa de estudos, uma vez que as necessidades formativas se

alinham fortemente às do mundo do trabalho ou, mais precisamente, ao mercado de trabalho atual, o qual, em última instância, constitui-se como possibilidade de venda da força de trabalho, e não de emprego. Nossa referência de busca diz respeito a uma relação com a racionalidade empresarial, que tem por base as discussões de Dardot e Laval (2016). A análise se restringiu à relação entre a racionalidade empresarial e os documentos selecionados. O foco foi elucidar as vertentes empíricas da ideologia do “eu-empendedor” alinhada à tendência pedagógica neoliberal. Os dados foram analisados e discutidos a partir de três categorias, a saber: políticas públicas educacionais, BNCC e formação escolar; a articulação do Sistema Educacional de Santa Catarina com o Instituto Ayrton Senna e as competências socioemocionais; e a forma-empresa no currículo escolar. A análise foi realizada entre os dados extraídos dos documentos, tendo por base a fundamentação teórica marxista e a percepção crítica dos autores sobre os sentidos da formação escolar no contexto neoliberal.

3 Políticas públicas educacionais, BNCC e formação escolar

Conforme dados do Censo Escolar de 2024 (Brasil, 2025), foram registradas 7,8 milhões de matrículas no Ensino Médio, o que representa um aumento de 1,5% em relação ao ano anterior. Esse contingente de jovens é diretamente afetado pelas demandas mais atuais do capital e, no bojo da escola, cabe à tendência pedagógica neoliberal formar o novo sujeito: interconectado, empreendedor de si, com autocontrole, competências e habilidades técnicas, mas, para além disso, com competências socioemocionais que o possibilitem, minimamente, a se apresentar no novo jogo do mundo do trabalho.

Uma consideração importante quanto ao aspecto do contingente de matrículas diz respeito à rede de ensino que atende a esses estudantes. O número de matrículas na rede federal de ensino corresponde a apenas 3,1% do total, cerca de 244 mil alunos. A rede privada atende a um milhão de alunos, o que corresponde a 13,2% do total de matrículas do Ensino Médio. O número de discentes atendidos na rede estadual é de 6,5 milhões de matrículas, o que corresponde a 83,1% do total. Isso significa que o contingente de alunos afetados pelas políticas públicas do NEM, pelas investidas e disputas das organizações não governamentais (ONGs), que representam os interesses

de grandes empresários, e, na esteira desse movimento, pela tendência pedagógica neoliberal engendrada para atender a essas demandas reflete um cenário desolador e tem impacto em toda a condição dos futuros trabalhadores.

No relatório de 2018 sobre competências e empregos para a juventude, o Banco Mundial (2018) faz diversas recomendações ao país para que seja capaz de lidar com o envelhecimento da população, ao mesmo tempo que seja capaz de formar jovens para a esfera da empregabilidade, tendo em vista as constantes exigências e mudanças impostas, sobretudo, pelas novas tecnologias. Além disso, o Banco Mundial (2018) ressalta a necessidade de “reformular a educação básica” com foco nas competências necessárias para o enfrentamento deste novo século. De acordo com o documento: “Se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores, os jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e atendê-las” (Banco Mundial, 2018, p. 9). O documento segue indicando que as mudanças no mundo do trabalho redefinem novas prioridades e desafios para a educação, uma vez que o desenvolvimento dessas competências é o “novo foco” a ser observado no percurso formativo dos jovens.

Como já mencionado, acrescenta-se à condição já conhecida de décadas anteriores sobre a formação do Ensino Médio, qual seja, o desenvolvimento de competências técnicas e, principalmente, de habilidades observáveis, predominantes no ensino técnico profissionalizante. Trata-se de uma demanda que se projeta para toda a formação do jovem no Ensino Médio, acrescida da necessidade de competências ainda mais “importantes”: as competências socioemocionais, ou seja, exige-se que os jovens adentrem em um incerto mundo do trabalho, no qual precisam estar tecnicamente aptos (inclusive sobre o uso das tecnologias), mas, somado a todo esse cenário de incertezas, esses jovens precisam ser capazes de estar emocionalmente preparados para as mais diversas demandas, que estão muito além das capacidades técnicas que outrora configuravam as demandas do mundo do trabalho.

Se até meados das décadas de 1990 e início dos anos 2000 ainda preponderaram possibilidades de trabalho coletivo, o que se tem verificado nos últimos anos são trabalhadores que, mesmo com contratos de trabalho, precisam se articular em atividades cada vez mais individuais, na medida em que suas capacidades produtivas

devem se articular com as suas condições de se manter desejáveis ao mercado de trabalho, sendo empregáveis em um ambiente que lhes exige que se portem cada vez mais como únicos responsáveis pelas condições de possibilidade de terem renda e quiçá estarem empregados. Nessa direção, a proposta formativa atual está a serviço de uma finalidade educativa para a esfera da empregabilidade, e não para a de empregos, com atividades laborais instáveis e momentâneas, do que com empregos fixos, que percorrem tanto as atividades laborais manuais como as que implicam o uso de tecnologias digitais, em que as ocupações se dão no âmbito da *gig economy*.

A relação das tecnologias e da inteligência artificial é um ponto abordado no Relatório de Monitoramento Global da Educação, lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2023. Conforme o documento, há diversos exemplos do uso da inteligência artificial na educação, tais como sistemas de monitoramento dos progressos e das dificuldades dos estudantes. O documento enfatiza ainda: “Se tarefas repetitivas estão cada vez mais automatizadas e mais empregos exigem competências de pensamento de ordem superior, a pressão sobre instituições educacionais para desenvolver essas competências aumentará” (Unesco, 2023, p. 13). Discordamos do documento no que se refere à questão do aumento da necessidade de pensamento de ordem superior nos empregos, tendo em vista que, conforme já apontamos, as tarefas impulsionadas pela inteligência artificial e pela *gig economy* são de ordem cada vez mais simples, assemelhando-se ao trabalho manual, que se constituiu como um trabalho “inferior”, menos valorizado e remunerado.

Uma necessidade do trabalho para as atuais e futuras incertezas reside na imposição de ajustes a ele, na medida em que, com os trabalhos informais crescendo em nível exponencial, cabe exclusivamente ao sujeito preparar-se para enfrentar tal realidade. É justamente nessa necessidade de recondução do futuro trabalhador que reside a imposição de um sistema de educação que seja capaz de introjetar, ainda em seu percurso formativo na Educação Básica, esse novo perfil de trabalhador, com ênfase no empreendedorismo, na *performance*, na flexibilidade e na capacidade de lidar com as mais adversas condições precarizadas. Como observamos no excerto, o currículo *self-service* é um dos pontos basilares para que a educação cumpra seu papel de instrumentalizar o futuro trabalhador para a informalidade, seja no trabalho manual, seja

no trabalho virtualizado pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Mudanças que se observam, conforme Albino, Rodrigues e Dutra-Pereira (2024), em avanço intenso de movimentos e políticas educacionais que atendem aos interesses da agenda neoliberal.

Atrelada a esse cenário, a pandemia de Covid-19 se somou a um contexto já devastado e complexo do Ensino Médio, o que reforçaria ainda mais os discursos sobre a necessidade de reforma, tendo em vista a “recuperação do tempo perdido”. Exemplo disso é o Relatório de Capital Humano Brasileiro, publicado pelo Banco Mundial em 2022. O documento, que conta com uma redação de frases de efeito, apresenta diversas proposições, com foco na necessidade de potencializar, por exemplo, o aumento de produtividade do brasileiro após os 18 anos. No âmbito da educação, a orientação do relatório destaca que: “As recentes reformas nacionais de flexibilização do currículo e a promoção de um financiamento mais equitativo na educação também devem ser mantidas e reforçadas. Políticas de sucesso são uma alavanca” (Banco Mundial, 2022, p. 24). Em nota de rodapé, o documento enfatiza a BNCC e o NEM como pilares, junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em termos de mecanismos na busca da “década perdida”.

Embora o NEM tenha sido aprovado em 2017, a pandemia e seus reflexos exacerbam ainda mais o sentido de aceleração para uma formação de jovens que considere as urgências do capitalismo, com apelo para as “[...] competências socioemocionais, que são fundamentais para acumular capital humano” (Banco Mundial, 2022, p. 39). Tal cenário demanda a construção de consensos em nível social. A BNCC do Ensino Médio é um desses instrumentos que introjetam, no cenário educacional, as “justificativas necessárias” para a reorganização curricular imposta aos jovens. Conforme o documento, há um gargalo na garantia do direito à educação nesta etapa da Educação Básica e, dentre as possibilidades que justificam esse cenário, além do aproveitamento insuficiente dos estudantes ao concluírem o Ensino Fundamental, estão “[...] a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 461).

Todo esse movimento contou com a intensa participação de diversos setores da sociedade civil “[...] identificados com o empresariamento nacional que, há tempos, inclusive nos governos no Partido dos Trabalhadores (PT), vêm exercendo forte influência sobre o MEC [Ministério da Educação] para adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira” (Ferretti, 2018, p. 26). Se, em certo ponto, as instituições do terceiro setor influenciaram e impuseram demandas próprias de setores empresariais no âmbito das políticas públicas educacionais em nível nacional, ainda seria preciso agregar a essas investidas a maior fatia de estudantes formados no Ensino Médio, que, como mencionado, estão nas escolas públicas estaduais. Dessa forma, a conquista desse território ainda precisaria ser costurada por esses institutos, consolidando parcerias com os sistemas de ensino dos estados, que explicitaremos na sequência.

3.1 A “parceria” no âmbito dos sistemas de ensino para a produção dos consensos no ambiente escolar, o caso de Santa Catarina

Para que as políticas públicas em torno da implantação do NEM fossem efetivadas, tornou-se imprescindível que entrassem em cena os “sujeitos” que estiveram direta e decididamente envolvidos na consolidação das políticas para o NEM: o terceiro setor, que representou os interesses dos grandes empresários e das organizações multilaterais. É justamente no que concerne à implementação da BNCC que o Estado “distribui” as responsabilidades de organizar o ensino, tendo em vista o cumprimento das prerrogativas do documento. Fica explicitado, portanto, que as articulações das redes e escolas particulares precisariam dar conta do “plano da ação e gestão curricular” para organizar, sistematizar e colocar em movimento as proposições que são reflexo da pedagogia neoliberal. É nesse contexto que se viu um dos maiores envolvimento do interesse privado no cenário nacional no que concerne à finalidade da educação no país.

O Instituto Ayrton Senna, por exemplo, esteve diretamente envolvido nas investidas iniciais e nas definições de políticas públicas, tendo em vista os interesses das grandes corporações, mas também está presente massivamente na indução, articulação, assessoria e formação dos professores das redes de ensino, na promoção de seminários

estaduais e na organização de materiais didáticos, com o objetivo de inculcar as ideias pedagógicas neoliberais em diversos âmbitos da organização escolar.

Na página oficial do instituto, há muitas referências a documentos e relatórios do Banco Mundial, tendo o intuito de consolidar a visão de educação defendida pelo instituto e ter um “pseudorrespaldo” global para implementar os ideários da pedagogia neoliberal. Há um processo de convencimento de que as práticas do instituto são balizadas por pesquisas e que, portanto, contribuem para a construção de um consenso blindado. Isso reforça o fato de que as orientações do Instituto Ayrton Senna estão alinhadas ao que há de mais “atual, moderno e inovador” em educação.

Com respaldo do instituto por meio de convênios entre os estados, a tendência pedagógica neoliberal atinge sua principal “clientela”: os professores, que também são os responsáveis por movimentar os componentes educacionais. Estas são propostas consideradas inovadoras, tendo em vista a suposta educação integral preconizada pelo instituto. Esses componentes educacionais são implementados de diferentes formas, com a validação e aprimoramento de projetos engendrados em parcerias com as secretarias de ensino. O Instituto Ayrton Senna, portanto, tem referendado, articulado e proporcionado materiais de apoio e formações para gestores e professores alinhadas às demandas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelas vias da tendência pedagógica neoliberal no Brasil.

As parcerias e ações desenvolvidas nos estados com o Instituto Ayrton Senna são carregadas de uma narrativa romantizada e, ao mesmo tempo, impulsionadora de uma pretensa qualidade que seria capaz de elevar o nível de aprendizagem dos estudantes. Uma dessas iniciativas chama-se “Diálogos Socioemocionais” e tem por objetivo buscar o desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos, tendo em vista os objetivos das políticas de educação integral alinhadas à proposta da BNCC. Obviamente que, para poder instrumentalizar o professor e se tornar um farol das ações pedagógicas no âmbito das escolas, o *site* apresenta uma proposta metodológica de avaliação formativa baseada em um instrumento de rubricas que tem como referência a matriz de competências socioemocionais usadas pelo próprio instituto e que se propõe a trabalhar com cada especificidade do aluno.

Uma das expressões mais evidentes da tendência pedagógica neoliberal, as competências socioemocionais, que têm como uma pseudofinalidade a educação integral, constituem-se em uma das principais bandeiras do instituto. É por meio dessas “soluções” que o Instituto Ayrton Senna tem se inserido, via parceria com as secretarias estaduais de educação, diretamente nas atividades das escolas. Essas investidas estão alinhadas com as orientações do Banco Mundial, da OCDE e da Unesco, um trabalho desenvolvido por competências socioemocionais, seja em suas diversas publicações, seja em parcerias com os estados, ou seja, por meio de ações diretas nas escolas de Ensino Médio.

No estado, essa parceria teve a chancela do Conselho Estadual da Educação de Santa Catarina (CEE/SC) de 2010 a 2015, quando legitimou as orientações da OCDE para o sistema estadual de educação (Siems; Bassi, 2023). A parceria teve início em 2017, com o objetivo explícito de implementar uma “educação integral” a partir do Ensino Médio em Tempo Integral, o que impactou desde a adoção de materiais didáticos até a formação de professores e a proposta pedagógica. Há cerca de 50 registros de reportagens noticiadas no *site* da Secretaria de Estado da Educação (SED) sobre o Instituto Ayrton Senna e as ações em Santa Catarina. Essas atuações comprovam que a parceria público-privada ocorreu em diversos âmbitos, desde ações com gestores, formação de professores, promoção de seminários de socialização de experiências com docentes e gestores até visitas a escolas, juntamente com representantes das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

Um dos principais focos da implementação, sobretudo com a aprovação da BNCC do NEM, é o desenvolvimento das competências socioemocionais. Em 2020, considerando o período de pandemia, foi lançado o programa “Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”.

O programa foi estruturado em cinco macrocompetências que são trabalhadas nos programas do Instituto Ayrton Senna (2021, p. 1) e que são “[...] consideradas fundamentais para o desenvolvimento pleno de todos. São elas: resiliência emocional, amabilidade, abertura ao novo, engajamento com os outros e autogestão”. Há materiais de apoio sobre cada uma das macrocompetências, tais como *webconferências* e materiais de leitura, por exemplo, a autogestão, um dos pilares da subjetividade imposta

ao futuro trabalhador e uma das finalidades da (con)formação da tendência pedagógica neoliberal. O livro de orientação também apela à autogestão dos professores, com orientações que se assemelham a adestramento e a normas de boa conduta. Professores com autogestão:

São pontuais, organizados e lidam bem com a elaboração e o monitoramento de combinados que beneficiem o aprendizado, deixando claro aos estudantes o que se espera deles, realizam sínteses ao fim da aula e revisam o conteúdo antes de momentos avaliativos (IAS, 2021, p. 6).

Explicitamente, o documento alinha a autogestão com a competência geral da BNCC que trata sobre o projeto de vida: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 9).

A parceria com o Instituto Ayrton Senna também abrangeu a implementação do NEM e do CBEMTC. A implementação teve início em 2020, com 120 escolas-piloto. O foco das ações foi a flexibilização curricular para a elaboração dos componentes curriculares. Uma situação muito contraditória reside na indigesta “simbiose” entre a proposta de educação integral do instituto com educação integral na concepção da teoria histórico-cultural, que deveria servir de base teórica para a formação escolar no estado. Segundo o documento *Caderno 1 – disposições gerais* do CBEMTC, a formação integral é o objetivo dessa etapa, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, e a BNCC. O documento cita: “Esta concepção, que, em perspectiva histórico-cultural, se denomina ‘educação integral’, inclui emancipação, a autonomia, a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica” (Santa Catarina, 2021, p. 41).

Em outro excerto, o documento também destaca que os eixos estruturantes do NEM (investigação científica, processos criativos, intervenção e mediação sociocultural e empreendedorismo) e os itinerários formativos, parte flexível do currículo, têm na perspectiva histórico-cultural seu balizador. Conforme o documento: “A perspectiva histórico-cultural figura, portanto, como o grande eixo organizador das habilidades dos eixos estruturantes, ou seja, articula todos os eixos estruturantes previstos na BNCC” (Santa Catarina, 2021, p. 60).

Sabemos que as orientações da BNCC foram impostas a todas as Unidades Federativas do Brasil, portanto é imperativo e desafiador para as secretarias estaduais atenderem a essas orientações e manterem a perspectiva teórica que foi adotada, como é o caso de Santa Catarina, há mais de duas décadas, ainda que, como é sabido, a perspectiva histórico-cultural também tenha se metamorfoseado junto a outras concepções totalmente dissonantes, no âmbito do trabalho das escolas e da própria formação dos professores e gestores.

Ainda assim, o que causa estranhamento é que, em todo o documento, essa pretensa articulação entre uma concepção pedagógica da BNCC (que não é explicitamente apresentada) e a perspectiva histórico-cultural se dá de modo bastante harmonioso, naturalizado e acrítico. O entendimento expresso na publicação é que as orientações da BNCC, ao tratarem de uma formação alicerçada em competências socioemocionais, autonomia e protagonismo do aluno, podem ser compreendidas dentro do escopo de uma teoria crítica, o que comprova a distopia que assombra o conhecimento teórico em educação, conforme já alertava Moraes (2001). Percebe-se mais uma comprovação de que as “micronarrativas” neoliberais estão espraiadas em todos os cenários sociais e adentram com pouca resistência e muita aderência na educação. Esse aspecto é um dos fatores que, articulado às necessárias construções de consensos, possibilita que, por exemplo, a tendência pedagógica neoliberal encontre terreno fácil e sem resistência ativa em todo o território nacional.

Em Santa Catarina, o CBEMTC foi elaborado com a participação de professores da rede estadual, o que reforça a construção do consenso necessário para a aceitação da proposta. Ao mesmo tempo, afasta deles a responsabilidade por uma formação distópica, com conceitos enviesados de formação integral, autonomia, autoconhecimento, empreendedorismo e competências socioemocionais. A nosso ver, o documento aposta no “Projeto de vida” como componente que agrega essa distopia formativa, que analisamos na sequência.

3.2 Projeto de vida, as competências socioemocionais e o eu empreendedor

A proposta formativa da BNCC, sobretudo no Ensino Médio, implica a reorganização do trabalho formativo, tendo em vista a “necessária” (con)formação dos

jovens ao mercado de trabalho, cada vez mais incerto. Desde sua aprovação, entretanto, diversos arranjos têm sido organizados. Isso indica que há múltiplas formatações do currículo do NEM que diferem na formação oportunizada entre os estados, escolas públicas e privadas.

Por caber às Unidades da Federação a organização, multiplicam-se exponencialmente as distorções e modos de oferta desses componentes. Em Santa Catarina, a parte flexível do currículo é chamada de componentes curriculares eletivos (CCEs), que integram, neste arranjo curricular, os itinerários formativos. Embora a oferta dos CCEs tenha alguma organicidade, são oferecidas 25 possibilidades de “escolhas” para o estudante. Tamanha diversidade de oferta foi possível de ser organizada porque, como mencionado, o estado contou com o consenso dos professores envolvidos por meio da escuta das escolas-piloto.

Desse modo, a construção do consenso em torno desses arranjos, na aparência, indica que houve, de fato, uma grande mobilização dos envolvidos em todo o processo, no entanto questionamos: o tipo de escuta nas escolas-piloto possibilitou ouvir os jovens e professores e suas dificuldades e anseios? Tamanha diversidade de componentes eletivos evidencia as fragilidades que tanto são propagadas para justificar essa fragmentação curricular? Que tipo de formação e que perfil de professor demandam esses componentes? Essas expressões empíricas comprovam que o NEM e suas múltiplas possibilidades de arranjos curriculares são um imenso desafio, ampliam exponencialmente as desigualdades na formação dos futuros trabalhadores e fragilizam ainda mais a profissão do professor. Considerando as denúncias feitas por Shiroma e Evangelista (2015, p. 317), ao afirmarem que: “As propostas dirigidas aos professores, especialmente, caminharam em sentido oposto à ideia de produção de ‘conhecimento’”, atreladas à crise na produção do conhecimento em educação, apontadas por Moraes (2001), as quais nos auxiliam a compreender o arrefecimento da processualidade na educação institucionalizada em geral. Certamente, a formação de professores, em sua relação com uma tendência pedagógica neoliberal, está bastante consolidada. Assim, ainda que na aparência o sentido de coletivo na construção do currículo do NEM em Santa Catarina tenha contado com a participação de professores, há uma depauperação da formação intelectual da classe que também precisa ser tensionada e problematizada,

o que abre espaços para as investidas e soluções prontas das “empresas educacionais”, como visto no estado.

O esfacelamento da formação dos jovens trabalhadores, tal como apresentado pelo NEM, com componentes eletivos traduzidos em diversas formatações de percursos, redundante, em essência, em “penduricalhos curriculares” que fragmentam a formação do estudante. É uma escola para cada currículo ou um currículo para cada turno de oferta. Inversamente ao que preconizam os defensores desse modelo formativo, acreditamos que a tendência à evasão dos estudantes seja mais um sintoma típico de uma pedagogia neoliberal do século XXI e suas particularidades. Atualmente, embora o componente não seja mais obrigatório como disciplina, ainda se faz presente de modo interdisciplinar, impactando a atuação de todos os professores.

Uma das configurações do NEM que, a nosso ver, expressa com clareza os preceitos e finalidades da tendência pedagógica neoliberal enquanto balizadora e orientadora da ação pedagógica que tem por finalidade a (con)formação do sujeito-empresa, diz respeito a dois elementos centrais: o projeto de vida e as competências socioemocionais, que resultam na necessidade do perfil formativo do eu empreendedor.

O Projeto de vida é uma das expressões empíricas com maior espraiamento nos discursos, materiais didáticos e orientações de uma tendência pedagógica neoliberal. Dentre os eixos estruturantes que compõem o currículo do NEM, a parte flexível está intrinsecamente alinhada a essa tendência neoliberal. Ainda que em Santa Catarina o projeto não seja mais obrigatório a partir do ano de 2025, ele permanece de modo interdisciplinar, conforme orienta a Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2025, ao mencionar que, dentre as competências comuns dos itinerários formativos, o Projeto de vida deve ser desenvolvido, integrando autoconhecimento e sendo definido a partir de objetivos pessoais e coletivos, com vistas às aspirações pessoais e às transformações coletivas, tendo em vista o mundo do trabalho e seus desafios em nível local e mundial (Brasil, 2024).

Há um alinhamento do Projeto de vida com um viés pragmático, na medida em que atribui a ele as condições que precisam ser orientadas para um sujeito empreendedor, considerando que a evidência da aprendizagem se dá na medida em que o estudante seja capaz de entregar produtos, serviços ou outros resultados a partir do

uso de tecnologias, uma formação voltada para uma sociedade neoliberal, em que “[...] a grande novidade reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhes são impostas, enquanto seu próprio comportamento contribui para tornar essas condições cada vez mais duras e perenes” (Dardot; Laval, 2016, p. 329).

É possível perceber que os excertos dos autores acerca de uma racionalidade neoliberal do trabalhador também expressam aquilo que tem se desenhado na formação dos jovens do NEM. O que temos observado na organização pedagógica, seja em materiais didáticos, seja nas orientações das parcerias público-privadas, é outra ordem de orientação para as finalidades do Projeto de vida na formação dos futuros trabalhadores. A ordem é bastante pragmática e individualista, o que requer dos jovens uma racionalidade individualizante e competitiva que é incompatível com qualquer possibilidade de análise crítica da realidade, tendo em vista a impossibilidade de superação das desigualdades.

Com esse perfil, evidentemente, o trabalho dos professores também precisa se articular e ser reconfigurado, considerando as orientações do novo perfil de formação dos estudantes, que apresenta sua expressão mais consolidada atualmente na etapa do Ensino Médio. Mais uma expressão da tendência empresarial na formação escolar e que atinge também os professores, é um professor com perfil que esteja atento às demandas do capitalismo contemporâneo, com capacidade de desenvolver flexibilidade e resiliência, o que reforça nosso argumento de um perfil de docente empreendedor, capaz de lidar com suas frustrações, inseguranças e incertezas. Esse cenário que impacta desde a formação inicial até a formação continuada de professores, que se veem envolvidos em exigências que não são, em essência, objeto de sua formação.

A formação de professores no Brasil, historicamente fragilizada, é novamente requisitada e agora se espera que eles assumam a tarefa de se dedicar à formação do eu empreendedor, visto que, para formar o futuro trabalhador nesses moldes, também é preciso reorganizar a formação daqueles que o formam. Esse (con)formação é totalmente alheia aos anseios coletivos, que deveriam ser fruto de uma educação escolarizada, mas o que se espera do professor são atitudes e condições de lidar com uma formação escolar que prescinde de seus objetos e conteúdos específicos, que seja capaz de relativizar disciplinas e conhecimentos permanentes. Isso se justifica na

medida em que se espera que os futuros trabalhadores sejam eficientes e autogerentes de si. É sob esses aspectos que o Projeto de vida se articula com a lógica do empreendedorismo e as competências socioemocionais, o que requer dos professores uma demanda para a formação de jovens com espírito empreendedor para lidarem com as crises e, para tal, demandam-se competências socioemocionais que os possibilitem ser produtivos, criativos, resilientes e que se autogerenciem.

Por exemplo, no livro didático *Projeto de vida e atitude empreendedora*, da 3ª série do NEM, Fraiman (2019) deixa clara a individualidade que está na base do modelo de Projeto de vida e empreendedorismo, ou seja, o individualismo. O estudante “[...] aprende desde cedo que a distância entre seus sonhos e suas conquistas é mediada em boa parte por suas atitudes. Quanto mais comprometimento e empreendedorismo, maiores as chances de sucesso e felicidade” (Fraiman, 2019, p. 14), uma clara indicação de que, supostamente, cabe ao sujeito, por meio do projeto de vida, atitudes empreendedoras e do desenvolvimento de competências socioemocionais desenvolvidas, ser responsável por sua própria felicidade.

As orientações sobre o empreendedorismo e as competências socioemocionais na formação escolar são destacadas pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Sobre o empreendedorismo, o *site* do Sebrae (2021, p. 1) indica que “[...] o mercado atual está buscando cidadãos que sejam protagonistas da própria história, que tenham pensamento crítico apurado, consciência ambiental e social, além de habilidades socioemocionais”, uma “orientação” que define o que se espera dos professores e o que se espera dos estudantes e que está totalmente alinhada aos cenários de crises e incertezas do mundo contemporâneo, aos quais a tendência pedagógica neoliberal se alinha e se articula. Além disso, suas finalidades ajustam-se à necessidade de os membros das novas gerações se autogerenciarem para serem produtivos, seja em ambientes regulados de trabalho (cada vez mais escassos), seja na tendência mundial da flexibilização da precarização do trabalho, como, por exemplo, as microtarefas via plataformas digitais, que, futuramente, também serão substituídas pelas inteligências artificiais.

Ainda que a partir de 2025 tenha deixado de ser componente curricular em Santa Catarina, a atual Diretriz do Ensino Médio destaca que o projeto de vida “[...] é

estratégia curricular e poderá obedecer a uma lógica transversal às áreas do conhecimento e deverá estar presente ao longo de todo o Ensino Médio” (Brasil, 2024, art. 12, parágrafo único). Uma finalidade formativa que pressupõe, em todo o percurso formativo, a formação de um sujeito neoliberal, em que “[...] cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito ‘ativo’ e ‘autônomo’ na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo” (Dardot; Laval, 2016, p. 337). É justamente para o necessário reforço e (con)formação dessa subjetividade que a formação escolar tem se articulado para atender às demandas neoliberais, inculcando nos futuros trabalhadores a consciência de que suas escolhas são de sua inteira responsabilidade, independentemente do caos gerado pelas incessantes crises do sistema capitalista.

4 Considerações finais

O estudo buscou compreender em que medida a racionalidade empresarial tem orientado a formação de sujeitos autogerenciáveis e empreendedores de si, especialmente no contexto do NEM. Esse cenário, bastante cristalizado em âmbito nacional nos mais diferentes arranjos curriculares para essa etapa de ensino, articulados pelas parcerias público-privadas, construiu consensos que adentraram sem grandes resistências nos espaços escolares. Embora nosso foco inicial de análise tenha se dado no âmbito do NEM, é possível inferir que os preceitos de uma tendência pedagógica neoliberal estão presentes também nas demais etapas da Educação Básica. Desse modo, essa finalidade educativa se espraia em toda a educação escolar, ainda que o foco de um pseudoprotagonismo do estudante e suas escolhas curriculares sejam “possíveis” apenas na etapa do Ensino Médio.

Para dar conta dessas demandas, a parceria público-privada é um dos requisitos, como pode ser observado nas “soluções” para a formação de professores, elaboração de materiais didáticos e “pesquisas” que apontam a necessidade de adoção de tais práticas nas escolas. Nesse quesito, o Instituto Ayrton Senna tem se apresentado como o principal porta-voz entre as demandas mundiais emanadas dos Organismos Multilaterais, atuando como executor de demandas e indutor de políticas públicas educacionais brasileiras. Além disso, tem forte atuação em parcerias com

secretarias estaduais de educação e na formação de gestores e professores. É justamente o necessário reforço e (con)formação dessa subjetividade que a formação escolar tem se articulado para atender às demandas neoliberais, inculcando nos futuros trabalhadores a consciência de que suas escolhas são de sua inteira responsabilidade, independentemente do caos gerado pelas incessantes crises do sistema capitalista.

Uma orientação que fica clara nos documentos norteadores de Santa Catarina, tanto no trabalho dos professores quanto no que se espera dos estudantes, está totalmente alinhada aos cenários de crises e incertezas do mundo contemporâneo, aos quais a tendência pedagógica neoliberal se alinha e se articula. Suas finalidades se alinham à necessidade de as novas gerações se autogerenciarem para serem produtivas, seja em ambientes regulados de trabalho cada vez mais escassos, seja na tendência mundial da flexibilização e precarização de trabalho, como, por exemplo, as microtarefas via plataformas digitais, que, futuramente, também serão substituídas pelas inteligências artificiais.

Um cenário a ser evidenciado em próximos estudos diz respeito a dois aspectos: a) a aprovação do novo PNE, especialmente as metas e indicadores do Ensino Médio, na medida em que podem evidenciar perspectivas futuras do perfil formativo ao qual estamos apontando; b) os ajustes e “aprimoramentos” do currículo do NEM a partir da Lei nº 14.945/2024. Um movimento de abertura ao diálogo no atual governo, mas que, como evidenciado, não há recuo do viés neoliberal na educação e quiçá das finalidades educativas requeridas para o cenário econômico-político e social contemporâneo. Dessa forma, uma tendência pedagógica neoliberal segue articulada à racionalidade empresarial em marcha e afetando a subjetividade, sobretudo, dos futuros trabalhadores. Entendemos que compreender esse cenário e seus sintomas particulares é essencial para tensionar essa tendência neoliberal. Uma das possibilidades para tal enfrentamento é a formação crítica, atrelada às reformulações curriculares, à autonomia docente e ao resgate do sentido coletivo da educação.

5 Referências

ALBINO, Â. C. A.; RODRIGUES, A. C. S.; DUTRA-PEREIRA, F. K. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e14103, 2024. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e14103>. Acesso em: 18 set. 2025

BANCO MUNDIAL. *Competências e empregos: uma agenda para a juventude: síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas*. Washington, DC: Banco Mundial, 2018. Disponível em:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-wp-public-portuguese-p156683-competenciaseempregosumaagendaparaajuventude.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BANCO MUNDIAL. *Relatório de Capital Humano Brasileiro: investindo nas pessoas: sumário executivo*. Washington, DC: Banco Mundial, 2022. Disponível em:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099700106292257386/pdf/P174674033a7b300e09d0304e4b09d57a2f.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 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] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de

2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º ago. 2024.

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

DEBIASI, M. C.; MUELLER, R. R. A emergência da pedagogia neoliberal: entremeios na educação brasileira. *Paradigma*, Maracay, v. 45, n. 1, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1547>. Acesso em: 23 set. 2025.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2025.

FRAIMAN, L. *Projeto de vida e atitude empreendedora: terceira série do Ensino Médio*. 2. ed. São Paulo: FDT, 2019.

IAS. *Volta ao novo: uma contribuição para o fortalecimento socioemocional de educadores e estudantes*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/Ebook_VoltaaoNovo.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SANTA CATARINA. *Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1 – disposições gerais*. Florianópolis: Coan, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-1?authuser=0>. Acesso em: 4 jul. 2025.

SEBRAE. Como as competências empreendedoras e da BNCC se relacionam?. *Polo Sebrae*, [S.l.], 2021. Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/blog/como-as-competencias-empreendedoras-e-da-bncc-se-relacionam/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SIEMS, F. D.; BASSI, M. Conselho Estadual de educação de Santa Catarina: legitimação de interesses privados na escola pública. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 21, n. 44, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/56118>. Acesso em: 1º jun. 2025.


SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 314-341, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 2 fev. 2025.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?* (Resumo). Paris: Unesco, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 24 jul. 2025.

6 Financiamento

Entidade financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc), Edital 20/2024.

Miryan Cruz Debiasi, Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

 <https://orcid.org/0000-0002-5499-1052>

Pós-Doutora e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unesc. Docente no Centro Universitário Barriga Verde (Unibave).

Contribuição de autoria: Análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita –, revisão, edição, investigação, metodologia, obtenção de financiamento, recursos e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7702381010028100>

E-mail: miryandebiasi@gmail.com

Rafael Rodrigo Mueller, Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

 <https://orcid.org/0000-0001-6637-2948>

Pós-Doutor pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente pesquisador do PPGE na Unesc.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, escrita, revisão, edição, supervisão e validação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6298676679523246>

E-mail: rmueller@unesc.net

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas ad hoc: Raquel Carine de Moraes Martins e Ulisséa Àvila Pereira

Como citar este artigo (ABNT):

DEBIASI, Miryan Cruz; MUELLER, Rafael Rodrigo. Formação da subjetividade neoliberal: o empreendedor de si no Novo Ensino Médio. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 10, e16033, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e16033>



Recebido em 29 de julho de 2025.

Aceito em 13 de outubro de 2025.

Publicado em 29 de outubro de 2025.

