

POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO CRÍTICA REFLEXIVA NO ENSINO
MÉDIO EM CONTEXTOS DE TRANSFORMAÇÃO

CURRICULAR POLICIES AND CRITICAL REFLECTIVE TRAINING IN HIGH
SCHOOL IN CONTEXTS OF TRANSFORMATION

POLÍTICAS CURRICULARES Y FORMACIÓN REFLEXIVA CRÍTICA EN LA
ESCUELA SECUNDARIA EN CONTEXTOS DE TRANSFORMACIÓN

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati¹ 0000-0002-0656-0995

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil;
audreipizolati@gmail.com

RESUMO:

Este artigo analisa o impacto das curriculares no Ensino Médio, com ênfase nos itinerários formativos orientados pela lógica neoliberal, a qual atravessa as relações de ensino e aprendizagem. A partir de uma análise bibliográfica articulada à análise documental, fundamentada na perspectiva foucaultiana, discutem-se os desafios impostos à educação contemporânea, especialmente no que se refere ao empreendedorismo de si e à responsabilização individual. Os documentos selecionados concentram-se nos marcos legais posteriores à Resolução CNE/CEB nº 3/2018. O estudo fundamenta-se no debate acerca da formação de sujeitos flexíveis e autônomos para o mercado de trabalho e dos sentidos atribuídos à orientação assumida pela educação sob a racionalidade neoliberal. Essa articulação entre economia e educação incide diretamente sobre o cotidiano escolar, configurando estudantes como gestores de si mesmos, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Palavras-chave: relações de ensino e de aprendizagem. racionalidade neoliberal. políticas de currículo. professor e estudante.

ABSTRACT:

This article analyzes the impact of curricular policies on Brazilian High School, with an emphasis on the formative itineraries shaped by neoliberal logic, which permeates teaching and learning relations. Based on a bibliographic review combined with documentary analysis, and grounded in the Foucauldian perspective, the study discusses the challenges posed to contemporary education, particularly regarding the notion of entrepreneurship of the self and the discourse of individual responsibility. The selected documents focus on the legal frameworks established after Resolution CNE/CEB No. 3/2018. The study is anchored in the debate on the formation of flexible and autonomous subjects for the labor market and the meanings attributed to the direction taken by education under neoliberal rationality. This articulation between economy and education directly affects the daily practices of schooling, shaping students as self-managers, to the detriment of a critical, reflective, and socially engaged education.

Keywords: teaching and learning relationships. neoliberal rationality. curriculum policies. teacher and student.

RESUMEN:

Este artículo analiza el impacto de las políticas curriculares en el Bachillerato, con énfasis en los itinerarios formativos orientados por la lógica neoliberal, la cual atraviesa las relaciones de enseñanza y aprendizaje. A partir de un análisis bibliográfico articulado con el análisis documental, y fundamentado en la perspectiva foucaultiana, se discuten los desafíos que enfrenta la educación contemporánea, especialmente en lo que respecta al emprendimiento de sí y a la responsabilización individual. Los documentos seleccionados se centran en los marcos legales posteriores a la Resolución CNE/CEB n° 3/2018. El estudio se basa en el debate sobre la formación de sujetos flexibles y autónomos para el mercado laboral y los sentidos atribuidos a la orientación que ha asumido la educación bajo la racionalidad neoliberal. Esta articulación entre economía y educación incide directamente en el cotidiano escolar, configurando a los estudiantes como gestores de sí mismos, en detrimento de una formación crítica, reflexiva y socialmente comprometida.

Palabras clave: relaciones de enseñanza y aprendizaje. racionalidad neoliberal. políticas de currículo. maestro y estudiante.

Introdução

As transformações ocorridas nas últimas décadas no campo educacional refletem, de maneira contundente, os desdobramentos da racionalidade neoliberal sobre as políticas curriculares, especialmente no que tange à valorização do empreendedorismo como competência desejável e transversal. Sob a justificativa de formar sujeitos "autônomos", "protagonistas" e "responsáveis por sua trajetória", discursos contemporâneos têm ressignificado o papel da escola, atribuindo ao currículo a função de preparar os estudantes para um mercado em constante mutação. Esse movimento tem sido criticamente analisado por autores como Apple, cuja obra evidencia os mecanismos pelos quais o currículo atua como instrumento de reprodução de desigualdades, ao mesmo tempo em que naturaliza determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras – neste estudo, a valoração do empreendedorismo de si contraposição ao pensamento crítico e reflexivo (Pizolati, 2025).

Ao problematizar o currículo como uma construção social e política, Apple argumenta que ele "é sempre parte de uma disputa, um espaço de luta em torno do que deve ser considerado conhecimento legítimo" (Apple, 2006, p. 45). Sob essa perspectiva, a ênfase no empreendedorismo escolar, desvinculada de um compromisso ético com a justiça social, pode contribuir para a consolidação de um projeto educacional pautado na meritocracia, em que se responsabiliza o indivíduo e atenua o papel do Estado. Assim, torna-se necessário analisar em que medida as atuais propostas curriculares, ao incorporarem o empreendedorismo, reforçam lógicas de responsabilização individual que deslocam o debate sobre as condições estruturais que limitam o acesso equitativo à educação de qualidade.

Assim, neste artigo, objetiva-se discutir criticamente o empreendedorismo de si e responsabilidade do eu e os sentidos atribuídos à formação humana no contexto das políticas curriculares contemporâneas com vistas à inserção ao mundo do trabalho e geração de renda e social. A compreensão crítica das reformas que incidiram sobre o Ensino Médio brasileiro, especialmente após a homologação da BNCC-EM (Brasil, 2018) e a sanção da nova Lei do Ensino Médio (Brasil, 2024), demanda uma análise que vá além da literalidade normativa. Trata-se de um processo imerso em instabilidades estruturais e disputas políticas que atravessam o campo educacional, exigindo atenção às múltiplas forças em tensão. As transformações que culminaram no chamado Novo Ensino Médio foram inauguradas com a Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, desencadeando intensos embates entre diferentes segmentos da sociedade civil, da academia e do setor privado. Diante disso, reconhece-se as disputas presentes no campo da educação entre distintos agentes sociais: como docentes, estudantes, coletivos educacionais e entidades empresariais, que disputam o significado e o sentido das políticas curriculares na formação.

Conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, a estrutura curricular então estabelecida previa um total de 3.000 horas de formação no Ensino Médio, organizadas em três anos letivos com carga mínima de mil horas por ano. Essa configuração era composta por uma Formação Geral Básica comum a todos os estudantes, complementada pelos chamados Itinerários Formativos, cuja proposta consistia na escolha por percursos optativos, centrados na Formação Técnica e Profissional ou no aprofundamento em áreas do conhecimento. Essa lógica de flexibilização curricular foi legitimada pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), promulgada em 2018.

Com a promulgação da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, instituiu-se a Política Nacional do Ensino Médio, a qual promove alterações relevantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), além de revogar dispositivos da Lei nº 13.415/2017. Essa nova legislação tem como foco a reorganização curricular dessa etapa de ensino, priorizando a formação integral dos estudantes e o reforço da flexibilidade pedagógica por meio da reformulação dos percursos formativos.

Como observa Brunel (2004, p. 45), “essa lógica educacional tende a priorizar a versatilidade e a capacidade de adaptação contínua, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e aprofundada”. Essa afirmação torna-se particularmente pertinente ao se analisar a BNCC-EM sob o viés das exigências do mercado, que reposicionam a função da escola, deslocando seu compromisso histórico com a formação cidadã e a emancipação social.

Diante disso, impõe-se a indagação: ao enfatizar a preparação de sujeitos para o mundo do trabalho, estaria a escola renunciando à sua tarefa formadora de consciências críticas e socialmente comprometidas? Essa inquietação se intensifica quando se considera que a racionalidade neoliberal redefine os indivíduos como "empreendedores de si mesmos", deslocando a responsabilidade pelo êxito ou fracasso exclusivamente para a esfera pessoal. Nesse sentido, Han (2018, p. 16) adverte que "o sujeito neoliberal, caracterizado pela autoexploração, internaliza o fracasso pessoal como uma falha própria, ignorando os fatores estruturais e sociais que influenciam sua realidade".

Nesse cenário, o princípio "aprender a aprender" emerge, portanto, como uma resposta às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais flexível e volátil. Segundo Biesta (2018, p. 78), "a lógica neoliberal exige que os indivíduos se adaptem constantemente às mudanças, transformando-os em sujeitos multifuncionais, capazes de se reinventar continuamente". Contudo, essa ênfase na adaptação e na inovação, embora possa abrir novas possibilidades, também conduz à precarização das relações de trabalho e à desvalorização de conhecimentos mais profundos e específicos. Como observa Pinto (2017, p. 67), "a BNCC, ao focar na preparação de estudantes para o mercado de trabalho, pode obscurecer seu papel na promoção de uma formação cidadã mais crítica e reflexiva".

A racionalidade neoliberal, que se consolidou nas últimas décadas, é responsável por moldar as políticas educacionais brasileiras, consolidando-se na BNCC-EM (Pizolati, 2021; 2025). Assim, o princípio do aprender a aprender, frequentemente associado à valorização do empreendedorismo de si, sustenta a construção de um sujeito considerado autônomo e plenamente responsável por suas escolhas e resultados. Trata-se de uma concepção que desloca para o indivíduo a totalidade da responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, naturalizando desigualdades e desconsiderando os condicionantes estruturais. Nesse contexto, Han (2018) argumenta que o modelo neoliberal idealiza um sujeito que, movido pela crença na liberdade individual, acaba por explorar a si mesmo, internalizando a lógica da competição e assumindo, como falha pessoal, aquilo que muitas vezes decorre de fatores sociais mais amplos.

A Base (Brasil, 2018), ao destacar a autonomia e a responsabilidade individual como pilares formativos, incorpora de forma explícita os princípios da racionalidade neoliberal. Essa perspectiva orienta a preparação dos estudantes para um mercado de trabalho caracterizado pela precarização, pela instabilidade e pela intensificação da competição. Ao deslocar a responsabilidade pelas adversidades sociais para o indivíduo, a proposta curricular vigente tende a ocultar as desigualdades estruturais e as assimetrias de poder historicamente presentes

na sociedade, fenômeno já diagnosticado por Bauman (2008) ao discutir os efeitos desagregadores das dinâmicas neoliberais sobre os laços sociais e coletivos.

Nesse contexto, o empreendedorismo de si desponta como um dos eixos centrais da reforma do Novo Ensino Médio, refletindo diretamente a lógica de responsabilização individual que permeia as atuais políticas educacionais. Desde a década de 1970, a noção de empreendedorismo vem sendo incorporada às reformas curriculares e ao discurso pedagógico, ancorada em referenciais como o de Schumpeter (1997), que concebe o empreendedor como agente impulsionador da inovação e do desenvolvimento econômico. Como afirma o autor, “o empreendedor é aquele que, ao inovar, conduz o progresso econômico” (Schumpeter, 1997, p. 12). Essa visão tem sido transposta para o campo educacional, promovendo a formação de sujeitos considerados inovadores, autossuficientes e adaptáveis às exigências do mercado – características valorizadas, mas que, isoladas de um compromisso com a equidade, podem contribuir para a naturalização das desigualdades e a despolitização da formação escolar.

Essa lógica é claramente integrada às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM), que orienta que os estudantes devem "exercer protagonismo e responsabilidade em sua trajetória de vida, com base no desenvolvimento de competências voltadas à inovação, à resolução de problemas e à criação de soluções para contextos diversos" (BRASIL, 2018, p. 50). Além disso, a BNCC-EM enfatiza que o itinerário formativo deve promover "a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade, alinhando a formação educacional às demandas do mercado global e às características do mundo contemporâneo" (Brasil, 2018, p. 45).

Sob essa perspectiva, o empreendedorismo de si é moldado como um mecanismo de inserção no mercado de trabalho e como uma ferramenta para responder às dinâmicas econômicas neoliberais. Ao incentivar os estudantes a se tornarem gestores de suas próprias trajetórias, a BNCC-EM legitima uma formação que prioriza a flexibilidade, a inovação e a autorresponsabilidade, muitas vezes em detrimento de uma abordagem coletiva e crítica sobre o papel da educação na transformação social (Pacheco, 2009). Assim, a lógica do mercado torna-se central na configuração do currículo, promovendo sujeitos que internalizam as demandas econômicas como parte intrínseca de sua formação e identidade.

O presente estudo, então, fundamenta-se em uma análise bibliográfica articulada à análise documental, com o objetivo central de compreender de que modo as políticas curriculares, com ênfase na BNCC-EM, contribuem para a conformação de sujeitos forjados sob a égide da racionalidade neoliberal. Nesse cenário, evidencia-se o papel central do

empreendedorismo de si como expressão da constituição de um neossujeito, resultado da articulação entre lógicas educacionais, sociais e econômicas que atravessam as reformas curriculares no campo da educação básica.

Dessa forma, a seção subsequente apresenta a metodologia adotada na pesquisa, enquanto as partes seguintes se concentram na análise do empreendedorismo de si como dispositivo de governamentalidade, à luz das formulações de Michel Foucault. Após, problematiza-se a flexibilização curricular como estratégia que intensifica a lógica da responsabilização individual, especialmente no processo formativo dos estudantes do Ensino Médio. Essa dinâmica contribui para a despolitização das condições estruturais que condicionam a formação humana voltada ao mundo do trabalho, à geração de renda e à inserção social. Em outras palavras, questiona-se como essa lógica mercadológica redefine as relações do sujeito consigo mesmo e com o outro, conferindo sentido à formação escolar no âmbito dos itinerários formativos e da responsabilização individual pelo projeto de vida.

Teoria e método

Este artigo foi elaborado com base em uma análise bibliográfica articulada à análise documental, com o objetivo de investigar as interfaces entre a racionalidade neoliberal e a formação dos sujeitos no contexto das reformas curriculares contemporâneas. Foram selecionados estudos que abordam categorias como ensino e aprendizagem, empreendedorismo e formação estudantil, os quais subsidiaram o diálogo crítico com os dispositivos legais analisados e com o referencial teórico adotado. A busca bibliográfica foi realizada por meio das plataformas Google Acadêmico e SciELO, complementada pelas referências citadas nos próprios estudos selecionados, que serviram de base para a construção da análise apresentada ao longo do artigo.

Em termos de balizas normativas, este estudo adota como recorte temporal as legislações e diretrizes curriculares que, a partir da década de 1990, configuraram o campo das reformas educacionais brasileiras voltadas ao Ensino Médio. O marco inicial situa-se na promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e introduz, entre outros princípios, a articulação entre educação e trabalho, além de prever, em seu artigo 35, a organização do Ensino Médio com vistas à formação integral do estudante.

A Lei nº 12.616/2012, embora voltada à organização da Justiça do Trabalho, é frequentemente confundida com políticas educacionais de incentivo ao empreendedorismo. No

entanto, não trata de educação empreendedora, mas sim do fomento ao empreendedorismo na educação, alinhado à lógica neoliberal, posteriormente apresentado em diretrizes como a BNCC-EM e em resoluções promulgadas no período pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que vinculam a formação escolar a competências voltadas ao mercado.

No processo de regulamentação e atualização curricular, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica. Essa normativa consolida a proposta de flexibilização curricular por meio da distinção entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, conforme previsto na própria LDB, agora sob forte influência da racionalidade neoliberal. A BNCC-EM, homologada em 2018, representa um desdobramento da Base Nacional aprovada no ano anterior para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e passa a orientar nacionalmente a organização dos currículos do Ensino Médio, enfatizando competências voltadas à empregabilidade, à inovação e à gestão da própria trajetória — elementos centrais à lógica do empreendedorismo de si.

O debate legislativo mais recente materializa-se no Projeto de Lei nº 5.230/2023, aprovado com alterações pelo Senado Federal em junho de 2024, o qual altera a LDB para instituir formalmente a Política Nacional do Ensino Médio. Essa nova legislação, posteriormente convertida na Lei nº 14.945/2024, reafirma e amplia os princípios da flexibilização curricular, mantendo o protagonismo dos itinerários formativos e reforçando a lógica da responsabilização individual sobre os percursos escolares, especialmente por meio da ênfase nos projetos de vida.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025, que estabelece os Parâmetros Nacionais para os Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs) no Ensino Médio, configurando-se como um marco regulatório que orienta a organização curricular dessa etapa da Educação Básica em todas as redes de ensino do país. Esses documentos legais, analisados de forma articulada à produção teórica selecionada, fornecem os elementos necessários para compreender a consolidação de uma política curricular que privilegia a lógica da adaptabilidade, da gestão de si e da responsabilização individual, em detrimento de uma formação crítica e socialmente comprometida.

Como base teórica, este estudo mobiliza conceitos centrais que articulam as relações entre neoliberalismo e educação, com destaque para as contribuições de Bauman (2008), Foucault (1975; 1980), Dardot e Laval (2016) e Michael Apple (2006), essenciais para compreender o currículo como instrumento ideológico e espaço de disputa simbólica. Ao

desnaturalizar a aparência de neutralidade do conhecimento escolar, Apple (2006) demonstra que o currículo é atravessado por relações de poder, sendo seletivo em relação aos saberes que reconhece como legítimos e orientado por interesses sociais e econômicos comprometidos com a manutenção de determinadas hegemonias. Essa crítica permite compreender como determinadas competências e discursividades, voltadas à gestão individual da própria formação, como o empreendedorismo de si, são incorporadas ao cotidiano escolar sob o discurso da inovação pedagógica. No entanto, o que se observa é o reforço da lógica da responsabilização individual e da adaptação às exigências impostas pela ordem vigente.

Foucault (1980, p. 194) descreve o dispositivo como “uma estrutura multifacetada que abrange elementos como discursos, legislações, instituições e práticas, concebida para atender a demandas específicas de determinado momento histórico”. No campo educacional, o empreendedorismo de si atua como tal dispositivo ao organizar práticas e discursos que promovem a autogestão, o controle de si e a conformidade com as exigências do mercado. Ainda segundo Foucault (1980, p. 237), o governo refere-se à “condução das condutas”, ou seja, às formas pelas quais os sujeitos são orientados a se comportar e a se relacionar consigo mesmos e com o mundo, sob uma lógica normativa sustentada por discursos de eficiência, autonomia e desempenho.

Dardot e Laval (2016, p. 38) ampliam essa perspectiva ao afirmar que “a racionalidade neoliberal estrutura todos os aspectos da vida social e educacional, promovendo sujeitos que se autoexploram e se autogovernam”. Essa lógica é reforçada por discursos que naturalizam a competitividade, a flexibilidade e a autorresponsabilização como pilares da formação educacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM), instituída pela Lei nº 13.415/2017, reflete essa lógica ao propor “a autonomia e o protagonismo juvenil como fundamentos essenciais para a formação integral do estudante e sua inserção no mundo do trabalho” (Brasil, 2018, art. 36). Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 destaca que “o itinerário formativo deve promover a autonomia, a capacidade de resolver problemas e a criatividade, articulando competências técnicas com valores éticos e sociais” (Brasil, 2018, art. 5º).

No contexto da Base (2018), o dispositivo do empreendedorismo atua como um mecanismo que organiza práticas educacionais e redefine subjetividades, conformando os indivíduos à lógica do mercado. Essa configuração exige que o estudante internalize as exigências mercadológicas e se veja como responsável por seu próprio sucesso ou fracasso, desempenhando o papel de gestor de sua trajetória educacional. Nesse sentido, o sujeito ideal

promovido por essa racionalidade é aquele que, ao adaptar-se continuamente, torna-se protagonista de sua formação e contribui para a dinâmica do mercado.

Segundo Bauman (2008, p. 45), "a individualização transforma a identidade em uma tarefa contínua, onde o sujeito deve se autogerenciar como um empresário de si mesmo". Essa ideia é complementar à noção de neossujeito, conforme descrito por Pinto (2017), que aponta que "a formação do neossujeito é moldada pela racionalidade neoliberal, que exige flexibilidade e adaptabilidade constantes dos indivíduos" (Pinto, 2017, p. 112).

De acordo com Dardot e Laval (2016), "a nova razão do mundo se fundamenta na economia de mercado, que reorganiza todos os aspectos da vida social e educacional" (Dardot; Laval, 2016, p. 38). Essa lógica está explícita nas políticas educacionais do Ensino Médio, que, têm como objetivo "preparar o estudante para os desafios do mundo contemporâneo, com ênfase no desenvolvimento de competências que articulem autonomia, responsabilidade e inovação" (Brasil, 2018, art. 36). Nesse sentido, o itinerário formativo introduz o princípio do "aprender a aprender" como uma resposta às demandas do mercado de trabalho, enfatizando a capacidade de adaptação e a aprendizagem ao longo da vida.

Han (2018) aponta que, sob a racionalidade neoliberal, o sujeito é levado a assumir integralmente a responsabilidade por sua própria produtividade, operando segundo uma lógica de autogestão e autoexploração, fundamentada na ideia de liberdade individual. Esse perfil é diretamente incentivado pelas competências gerais e específicas descritas na BNCC-EM que incita "a autonomia e a capacidade de tomar decisões responsáveis como fundamentos para a inserção social e a atuação no mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 48). Além disso, o documento reforça a valorização de habilidades como criatividade e resolução de problemas, consideradas indispensáveis para o empreendedorismo e para a atuação em contextos econômicos marcados pela instabilidade e competitividade.

O conceito de "empreender-se", no entanto, vai além da criação de negócios. Conforme previsto, "o itinerário formativo deve incentivar o protagonismo juvenil e a autonomia, preparando o estudante para o exercício da cidadania e sua inserção no mercado de trabalho de forma ética e responsável" (Brasil, 2018, art. 5º). Esse direcionamento reflete a tentativa de equilibrar a formação técnica com o desenvolvimento de valores sociais, ainda que, sob a lógica neoliberal, haja uma sobrecarga de responsabilidade atribuída ao indivíduo.

Dessa forma, a articulação entre as políticas educacionais e o mercado de trabalho transforma a educação em um instrumento de adaptação às exigências econômicas. Embora as competências de autonomia e empreendedorismo promovam a inovação, é essencial que a

formação para o mundo do trabalho seja equilibrada com uma visão crítica e social, garantindo que os sujeitos formados não apenas se adaptem, mas também contribuam para transformar a sociedade em direção a maior equidade.

Dessa forma, conforme analisa Sousa (2019), este estudo propõe uma análise crítica acerca de como as políticas curriculares brasileiras, especialmente no contexto das reformas recentes, têm sido estruturadas para responder às demandas de um mercado globalizado, ao mesmo tempo em que se problematizam os efeitos sociais e subjetivos dessa lógica neoliberal. Observa-se que, embora princípios como o protagonismo juvenil e a autonomia sejam amplamente valorizados nos documentos oficiais, sua operacionalização pode resultar na transferência de responsabilidades estruturais para os próprios estudantes, atribuindo-lhes o ônus individual pelo sucesso ou pelo fracasso de seus projetos formativos com base na eleição de itinerários curriculares.

Empreendedorismo de si, flexibilização curricular e a formação neoliberal no novo Ensino Médio brasileiro

A década de 2000 trouxe avanços significativos nos estudos sobre o empreendedorismo de si, caracterizados pelo amadurecimento do campo e pela consolidação de diversas linhas de pesquisa. Contudo, essa diversificação também apresentou desafios para a construção de uma abordagem teórica unificada. Shane (2000) identifica três perspectivas principais nesse campo: a abordagem de domínio, focada em setores ou contextos específicos; a abordagem integradora, que conecta o empreendedorismo de si a disciplinas como psicologia e sociologia; e a abordagem multipesquisa, que propõe a segmentação em subáreas específicas. Embora essa diversidade tenha ampliado o escopo das investigações, também "dificultou a construção de uma teoria unificada e a comparação de resultados entre diferentes estudos" (Shane, 2000, p. 219).

No cenário educacional brasileiro, a racionalidade neoliberal manifesta-se nas políticas curriculares que estruturam a Base (Brasil, 2018), a qual institui os itinerários formativos como núcleo organizador da flexibilização curricular. O documento propõe que tais percursos sejam orientados para o desenvolvimento integral dos estudantes, enfatizando competências consideradas fundamentais no mundo contemporâneo, como criatividade, inovação e capacidade de resolver problemas complexos. Somado a isso disso, atribui-se centralidade à autonomia e ao protagonismo juvenil, incentivando que os estudantes escolham e construam seus próprios percursos com base em interesses pessoais e projetos de vida. A proposta, ao

transferir para o indivíduo a responsabilidade por suas escolhas, fortalece a lógica da responsabilização individual e dilui a dimensão coletiva da formação escolar.

Ao alinhar a formação educacional às características exigidas pelo neoliberalismo, essas políticas consolidam uma lógica que privilegia a adaptabilidade e a autogestão. Segundo dispõe a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 – BNCC-EM, "é necessário que a flexibilidade curricular seja acompanhada de estratégias que promovam a equidade e o acesso universal, garantindo que todos os estudantes tenham condições de desenvolver seus projetos de vida de forma plena e responsável" (Brasil, 2018, p. 15). Assim, enquanto essas políticas buscam modernizar a educação e conectá-la às exigências contemporâneas, elas também exigem atenção para evitar a sobrecarga individual e a perpetuação de desigualdades estruturais.

Esse direcionamento é intensificado pela Lei nº 14.945/2024, que regulamenta a Política Nacional do Ensino Médio e reafirma o alinhamento entre formação educacional e as exigências de um mercado em constante transformação, à qual estabelece que os currículos devem priorizar a preparação dos estudantes para contextos marcados pela alta complexidade, flexibilizando as trajetórias escolares de modo a adaptá-las às demandas socioeconômicas. No presente marco legal, os itinerários formativos são apresentados não apenas como mecanismos de articulação entre educação e mercado, mas também como instrumentos de modelagem subjetiva, ao promover o empreendedorismo de si como competência central do processo educativo.

Fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), na Lei nº 14.945/2024 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2024, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025 tem por objetivo garantir a suposta qualidade, equidade e coerência na oferta dos itinerários formativos, buscando uma articulação entre formação geral e aprofundamento em áreas específicas do conhecimento. Entre os principais pontos definidos pela resolução, destaca-se a exigência de que cada sistema de ensino e instituição educacional ofereça, no mínimo, dois itinerários formativos distintos, com carga horária mínima de 600 horas. Esses itinerários devem integrar os componentes da BNCC-EM com propostas pedagógicas voltadas ao protagonismo juvenil, à aprendizagem ativa e ao desenvolvimento de projetos que articulem conhecimento acadêmico e realidade social. A resolução orienta que os percursos formativos sejam construídos com base na interdisciplinaridade, na valorização da diversidade cultural, étnico-racial e regional, bem como na inclusão e na equidade.

Sua vigência se inicia em 2025, com aplicação obrigatória para os estudantes que ingressarem no Ensino Médio a partir de 2026, reforça, portanto, a centralidade dos itinerários formativos na estrutura do Novo Ensino Médio e busca regulamentar sua aplicação de forma

padronizada, ainda que respeitando as particularidades locais. No entanto, a depender da forma como for operacionalizada, pode também reproduzir as mesmas contradições apontadas por autores críticos, ao alinhar as práticas pedagógicas a uma lógica performativa e gerencial, intensificando a responsabilização individual e a adaptação dos sujeitos aos imperativos do mercado.

O desafio, entretanto, reside em equilibrar essa formação técnica e mercadológica com a promoção de uma cidadania crítica. Sem esse equilíbrio, há o risco de reforçar a sobrecarga individual, transferindo aos estudantes a responsabilidade exclusiva por sua inserção e sucesso no mercado, ignorando os fatores estruturais e coletivos que também influenciam essas trajetórias, conforme analisa Meirieu (2005), corre-se o risco de reduzir a formação educacional à mera responsabilização individual. Para o autor, a educação não pode ser concebida como um simples processo de adaptação do sujeito às exigências externas, mas deve ser compreendida como um espaço de construção compartilhada, em que o outro é condição de possibilidade para o desenvolvimento da autonomia. Meirieu (2005) enfatiza que a autonomia genuína não é sinônimo de independência isolada, mas resultado de um percurso formativo que implica mediação, conflito e reconhecimento da alteridade. Assim, ao promover um discurso que naturaliza a autorresponsabilização sem considerar os condicionantes sociais, o modelo de formação baseado no empreendedorismo de si compromete o papel da escola como espaço de formação democrática e solidária.

Sob esse prisma, Landström, Harirchic e Åströmd (2012, p. 1172) destacam duas perspectivas principais sobre o empreendedorismo (de si) como "uma que o trata como um fenômeno a ser compreendido no âmbito das ciências sociais e humanas", e outra que enfatiza suas aplicações práticas no mundo real. Essa abordagem ampla revela que o empreendedorismo de si não se limita à criação de negócios, mas também se configura como uma estratégia de desenvolvimento individual e coletivo, sendo essencial na formação de sujeitos inovadores e proativos.

O conceito de intraempreendedorismo de si, amplamente discutido nas políticas educacionais contemporâneas, reforça a lógica de adaptação e inovação em ambientes diversos. No entanto, a flexibilização curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017 aparenta reconhecer a diversidade ao estabelecer itinerários formativos, mas, como destaca Ferretti (2018, p. 44), "atua ao largo de políticas sociais que confirmam atenção principalmente aos setores mais empobrecidos, podendo, com isso, fortalecer as desigualdades existentes ao invés de contribuir para debelá-las". Essa análise evidencia como as limitações objetivas das escolas públicas,

aliadas à perspectiva neoliberal predominante, acabam por intensificar disparidades sociais e educacionais já presentes no sistema brasileiro.

Nessa perspectiva, justaposto à ótica foucaultiana, o empreendedorismo de si pode ser compreendido como um dispositivo que regula condutas e molda subjetividades. Foucault define dispositivo como "algo que tem, de uma maneira majoritária, a função estratégica de responder a uma urgência" (Foucault, 1980, p. 244). No caso do Novo Ensino Médio, o dispositivo do empreendedorismo surge para atender às demandas contemporâneas de um mercado globalizado e volátil, transferindo para o indivíduo a responsabilidade de gerenciar sua trajetória educacional e profissional. Essa perspectiva é ampliada pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que promove o empreendedorismo como uma competência essencial, moldando sujeitos adaptáveis e colaborativos.

Ao integrar o colaboracionismo entre Estado, sociedade e mercado, como previsto na Lei nº 14.945/2024, o dispositivo do empreendedorismo alinha-se às exigências neoliberais, configurando um campo educacional que reforça a lógica da responsabilidade individual. Entretanto, essa configuração também suscita críticas. Conforme apontado por Dardot e Laval (2016, p. 38), "a racionalidade neoliberal transforma o sujeito em empresário de si mesmo, responsabilizando-o por seu sucesso ou fracasso, enquanto ignora as desigualdades estruturais que permeiam o sistema".

Nesse contexto, o empreendedorismo de si opera não apenas como organizador das práticas educacionais, mas também como elemento que redefine a subjetividade dos estudantes, configurando-os como indivíduos que internalizam a lógica da adaptação permanente e da responsabilização individual, resultando no empresariamento de si. Foucault (1980) conceitua o dispositivo como um arranjo estratégico que estrutura condutas por meio da articulação entre práticas, discursos, instituições e saberes, funcionando como operador de poder em contextos históricos específicos. A reconfiguração do Ensino Médio, quando analisada sob essa perspectiva, evidencia como o currículo é mobilizado pelo Estado para responder às demandas do mercado neoliberal. Essa resposta transfere aos estudantes a responsabilidade pela condução de suas trajetórias educacionais e profissionais, enfraquecendo o papel social da escola e obscurecendo as determinações estruturais que condicionam o acesso à formação e à inserção social.

A interlocução entre o projeto neoliberal e traços neoconservadores, conforme analisa Picoli (2020), manifesta-se na tentativa de impor um modelo único de sujeito, orientado por critérios de eficiência, desempenho e conformidade a padrões previamente estabelecidos "as

influências de grupos político-econômicos na BNCC, respectivamente neoliberais e neoconservadores (Picoli, 2020, p. 02). Essa lógica é operacionalizada, em grande medida, por meio das avaliações externas em larga escala, que se impõem como instrumentos de regulação das práticas escolares e de padronização dos processos formativos, mesmo nos contextos em que os currículos locais proponham abordagens distintas. Ao estabelecer indicadores uniformes de desempenho, essas avaliações subordinam o fazer pedagógico a uma lógica tecnocrática que desconsidera as singularidades dos territórios educativos. Nesse cenário, torna-se ainda mais urgente a resistência ética e estética por parte da escola e dos educadores, uma vez que o currículo, ainda que formalmente aberto, acaba sendo conduzido pela força normativa dessas métricas, resultando na captura da educação por interesses mercadológicos e ideológicos.

De forma complementar, o estudo de Queiroz, Ortega e Militão (2023) denota como a BNCC, ao articular-se com os sistemas de avaliação externa em larga escala, consolida mecanismos de controle e responsabilização que reforçam o produtivismo escolar. Os autores argumentam que a política curricular, longe de promover equidade e inclusão, acaba intensificando desigualdades históricas ao submeter escolas, professores e estudantes a indicadores quantitativos que desconsideram os contextos socioculturais e as especificidades locais. A combinação entre currículo prescritivo e avaliação padronizada configura um cenário de neoliberalismo radicalizado, no qual o desempenho se sobrepõe ao processo formativo.

Com base nas análises apresentadas, observa-se que tanto Picoli (2020) quanto Queiroz, Ortega e Militão (2023) evidenciam os riscos de uma política educacional que deixa de priorizar a autonomia e a emancipação para se converter em mecanismo de regulação e conformidade. Os autores convergem ao demonstrar que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) funciona como um dispositivo de governo que orienta a formação escolar segundo os imperativos do mercado e da lógica performativa, comprometendo a diversidade, a crítica e a função social da escola. Nesse contexto, reafirmar a educação como prática de liberdade e como espaço de construção coletiva torna-se uma exigência política e ética diante da consolidação de discursos hegemônicos que sustentam as reformas curriculares contemporâneas e reduzem o papel da escola à produção de resultados mensuráveis e sujeitos adaptáveis – flexíveis.

Essa lógica organiza a discursividade do "empreendedorismo de si", reforçando o governo de si como prática central no campo educacional. De acordo com Foucault, governar significa conduzir as condutas, o que implica moldar os modos pelos quais os sujeitos se relacionam consigo mesmos e com o mundo (Foucault, 1980). Assim, o empreendedorismo, enquanto prática educacional, transforma a autonomia em uma exigência que prioriza a

adaptação às contingências do mercado, frequentemente em detrimento de uma formação crítica e cidadã.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 intensifica a lógica e livre-mercado ao estruturar itinerários formativos que destacam competências como inovação, criatividade e resolução de problemas. No entanto, conforme destacam Dardot e Laval (2016, p. 45), essa abordagem "naturaliza a competição e a autorresponsabilização, reduzindo a educação à preparação para o mercado". Essa reconfiguração pode comprometer o equilíbrio entre a formação técnica e o desenvolvimento de uma cidadania crítica, obscurecendo os aspectos coletivos e sociais do processo educacional. Desse modo, o desafio reside em cuidar para que a autonomia promovida pelas políticas educacionais não implique no esmaecimento da docência como mediadora essencial do processo de ensino-aprendizagem, preservando o papel crítico e reflexivo do educador na formação de sujeitos autônomos e engajados.

A prática do empreendedorismo no âmbito educacional brasileiro é reconhecida oficialmente como um dos pilares centrais das reformas do Novo Ensino Médio. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, "o empreendedorismo é compreendido como um dos fundamentos dos itinerários formativos, promovendo a capacidade de resolução de problemas, criatividade e inovação, com vistas à formação de sujeitos preparados para atuar em uma sociedade dinâmica e complexa" (Brasil, 2018, p. 12). Esse princípio é ampliado pela Lei nº 13.415/2017, que estabelece a flexibilidade curricular e o protagonismo juvenil como diretrizes para o ensino médio, destacando o "aprender a aprender" como elemento essencial para a formação de estudantes autônomos e adaptáveis às exigências do mercado de trabalho.

O "criar circunstâncias melhores" é interpretada, nesta pesquisa, como "a capacidade de se reinventar frente às contingências, ou seja, de empreender-se" (Pizolati, 2021, p. 18). Nesse prisma, a lógica neoliberal associa a geração de emprego e renda aos processos de exclusão e desfiliação social. Conforme apontam Castel (2005) e Paugam (2003), a falta de adaptação ao paradigma neoliberal posiciona os indivíduos em situações de vulnerabilidade social, transformando o "fracasso de si" em uma experiência internalizada.

Essa perspectiva encontra ressonância no conceito de meritocracia, onde o insucesso é percebido como uma consequência direta de escolhas e gestão de vida inadequadas, dissociadas de fatores sociais e estatais. Como observa Sandel (2021, p. 78), "o número de pessoas que acreditam no trabalho como propulsor para a ascensão social cresce cada vez mais", reforçando a culpabilização individual frente às desigualdades estruturais. Assim, a ênfase no "aprender a aprender" e no empreendedorismo, embora fomente habilidades relevantes, também pode

intensificar a responsabilização individual e obscurecer as condições sociais que dificultam o pleno desenvolvimento humano.

Nesse cenário, o empreendedorismo de si presentes nessas políticas de currículo organiza as práticas educacionais e subjetividades, conferindo aos estudantes a responsabilidade por suas escolhas e trajetórias. Essa lógica, ao mesmo tempo em que promove inovação e autonomia, pode precarizar as relações sociais e reforçar desigualdades, conforme discutido nas políticas curriculares do Novo Ensino Médio (Brasil, 2024).

Nesse prisma, Giroux (1997) argumenta que a educação tem sido utilizada como uma forma de “legitimar e fortalecer as desigualdades sociais existentes ao subordinar o papel da escola aos interesses do mercado” (p. 7). Nesse contexto, Nogueira e Borges (2020), em diálogo com Aguiar (2018), ressaltam que a BNCC-EM opera como um dispositivo de homogeneização que desconsidera a diversidade regional e cultural do país, priorizando uma formação limitada e adaptativa, reforçando a lógica mercadológica no campo educacional. Além disso, Giroux (1997) aponta que “em uma educação voltada para o mercado, o papel do professor se torna secundário, e o aprendizado, uma mercadoria, o que limita o desenvolvimento de uma pedagogia que fomente a justiça social e a emancipação” (p. 12), destacando as implicações dessa abordagem para a formação cidadã e crítica.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o currículo do ensino médio deve ser organizado “conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino” (Art. 4º). Essa diretriz, embora aparente valorizar a flexibilidade e a adaptação às realidades locais, na prática, intensifica desigualdades regionais já presentes no sistema educacional brasileiro. Ferretti (2018, p. 42) observa que “as condições concretas das escolas, sobretudo as públicas, impedem a efetivação de um currículo que atenda à diversidade local, limitando as possibilidades de escolha e aprofundando as disparidades regionais”. Essa análise revela que a vinculação dos itinerários formativos à estrutura local transfere para as escolas a responsabilidade de suprir essas limitações, o que, em muitos casos, perpetua desigualdades históricas.

Essa crítica reflete também a lógica neoliberal, que transfere responsabilidades do Estado para indivíduos e instituições, como destacado por Ferretti (2018, p. 40), ao apontar que “a organização do ensino médio sob essa perspectiva reforça a tendência de responsabilizar as escolas e os alunos pelas insuficiências do sistema, ocultando as condições estruturais desiguais que marcam o cenário educacional brasileiro”. Essa lógica transforma a flexibilização curricular em um mecanismo de exclusão, especialmente nas regiões mais vulneráveis, onde a falta de

infraestrutura e recursos impede a implementação plena da política.

Além disso, a BNCC-EM e as reformas promovidas pela Lei nº 13.415/2017 reproduzem uma visão que prioriza demandas de mercado em detrimento de uma formação crítica e cidadã. Ferretti (2018, p. 36) destaca que “o novo modelo educacional, ao priorizar a preparação para o mercado de trabalho, tende a reforçar desigualdades regionais, pois privilegia os locais com maior capacidade de investimento em recursos pedagógicos e humanos”. Assim, a proposta de itinerários formativos, longe de promover inclusão, pode acentuar a segregação educacional.

Nesse contexto, é crucial adotar uma perspectiva que considere a função social da escola e a necessidade de políticas públicas que garantam condições equitativas. Ferretti (2018, p. 26) enfatiza que “é fundamental que as políticas educacionais incluam estratégias que assegurem a equidade e a inclusão, especialmente nas escolas públicas, para que a diversidade local não seja uma justificativa para a perpetuação das desigualdades”.

Portanto, a flexibilização curricular, sem um suporte estrutural e pedagógico adequado, corre o risco de limitar a função emancipadora da educação. Como bem assinala Ferretti (2018, p. 46), “uma verdadeira política de inclusão deve priorizar a redução das desigualdades estruturais, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma formação integral e cidadã”. Dessa forma, a implementação da BNCC-EM precisa ser acompanhada de investimentos e políticas de apoio que assegurem a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou condição social.

Nesse sentido, no neoliberalismo, o sujeito é aquele que se autoexplora voluntariamente, acreditando que é livre ao trabalhar sob a ótica de uma empresa de si (Pizolati, 2021), subjugado a metas e resultados em que o sujeito empreendedor, ao fracassar na "sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera-se responsável e envergonha-se por isso" (Han, 2018, p. 16). Esse processo está alinhado às diretrizes da Lei nº 13.415/2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) no Ensino Médio, ao enfatizar a autonomia e o protagonismo como competências centrais para a formação educacional. A BNCC-EM orienta que "os estudantes devem ser capacitados a tomar decisões responsáveis, baseadas na análise de cenários e na solução de problemas" (Brasil, 2018, p. 45), promovendo a lógica da responsabilização individual.

Essa abordagem é reforçada pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que propõe itinerários formativos com foco no empreendedorismo e na flexibilidade curricular, destacando que "os estudantes devem assumir o protagonismo de sua trajetória educacional, construindo um projeto

de vida alinhado às demandas contemporâneas" (Brasil, 2018, p. 14). Essa lógica transfere ao indivíduo a responsabilidade de gerir sua educação e seu sucesso no mercado, evidenciando o recuo do Estado na oferta de suporte social amplo. Como resultado, a autonomia, que deveria ser uma prática emancipatória, é deslocada para uma responsabilização que, muitas vezes, funciona como um ônus adicional às escolhas de vida dos estudantes.

Nesse contexto, "a responsabilização denota um sentenciamento resultante de determinadas atitudes assumidas pelo indivíduo" (Pizolati, 2021, p. 35), tornando-se um mecanismo central na formação do sujeito neoliberal. A Lei nº 14.945/2024, ao estabelecer a Política Nacional de Ensino Médio, aprofunda essa lógica ao enfatizar a importância de formar estudantes que sejam "capazes de se adaptar a cenários complexos e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico por meio de suas competências individuais" (Brasil, 2024, p. 23). Assim, o dispositivo do empreendedorismo, como discutido por Foucault, reorganiza a governamentalidade da educação, promovendo a autoexploração sob a justificativa da autonomia.

A educação, conforme Roman (1999), "começou a ser vista como um serviço a ser prestado, onde a formação técnica ganhou ênfase, deixando a formação crítica em segundo plano" (p. 47), refletindo um movimento que se intensificou nas reformas educacionais subsequentes. Nesse contexto, Foucault (1980) interpreta a educação "como uma ferramenta que molda comportamentos e identidades, disciplinando corpos e mentes conforme padrões estabelecidos" (p. 140). Para o autor, o poder "não se exerce simplesmente através de proibições e ordens, mas principalmente através da normalização, isto é, da criação de padrões de comportamento e pensamento que são considerados normais" (Foucault, 1980, p. 221), evidenciando como a lógica educacional contemporânea se alinha às práticas de controle e padronização social.

Essa perspectiva está alinhada aos princípios de flexibilização curricular e autonomia estabelecidos pela Lei nº 13.415/2017, que organiza o Novo Ensino Médio em torno de itinerários formativos. Esses itinerários permitem que os estudantes escolham áreas de aprofundamento de acordo com seus interesses e aspirações, reforçando a construção de um "projeto de vida" como elemento central do currículo. A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 complementa essa abordagem ao enfatizar que "a formação dos estudantes deve preparar os jovens para enfrentar os desafios contemporâneos, articulando competências técnicas e valores éticos, ao mesmo tempo que promove a autonomia para que desenvolvam seu projeto de vida" (Brasil, 2018, p. 14).

Ao conectar o empreendedorismo ao projeto de vida, o currículo busca promover uma educação que combina habilidades técnicas com a capacidade de autoorientação e adaptação. Entretanto, conforme sugerido por Foucault (1980), o dispositivo do empreendedorismo reorganiza as relações de poder e a governamentalidade educacional, deslocando o foco para o indivíduo como principal responsável por sua trajetória. Esse movimento, ao enfatizar a autonomia e a flexibilização, pode obscurecer a necessidade de uma estrutura coletiva que suporte os jovens em suas escolhas, reforçando a ideia de que o sucesso ou o fracasso está exclusivamente relacionado à gestão individual de suas habilidades e recursos. Assim, embora a flexibilização curricular e o projeto de vida abram novas possibilidades de desenvolvimento, é fundamental equilibrar essas práticas com uma educação que valorize o senso crítico e o engajamento coletivo, garantindo que os estudantes sejam preparados não apenas para o mercado, mas também para uma atuação cidadã em uma sociedade plural e inclusiva.

Reformas curriculares e os desafios na implementação do novo Ensino Médio brasileiro

Com a implementação da Medida Provisória nº 746/2016 e a subsequente Lei 13.415/2017, o Ensino Médio no Brasil passou por mudanças estruturais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) foi alterada, especialmente no artigo 36, para incluir a Base Comum Curricular e os itinerários formativos. Esses itinerários abrangem as áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica Profissional. O total de 3.000 horas é dividido entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM), com 1.800 horas, e os itinerários formativos, com 1.200 horas. Nesse contexto, "o empreendedorismo de si mesmo emerge como uma competência essencial a ser desenvolvida pelos estudantes" (Pinto, 2017, p. 67).

O princípio aprender a aprender, conforme citado no Relatório da UNESCO, "foi cunhado pelo antropólogo Gregory Bateson (1973), que definiu três formas básicas de aprendizagem: aprendizado primário (protoaprendizado), deuteroprendizado (processo interno de aprender) e aprendizado terciário (consolidação da capacidade de modelar e constituir o próprio aprendizado)" (Pizolati, 2021, p. 3).

A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 posiciona o empreendedorismo de si como um dos pilares estruturantes dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio. Ao lado da investigação científica e da mediação sociocultural, "o empreendedorismo de si estimula nos estudantes a

capacidade de resolver problemas, a criatividade e a responsabilidade" (Pizolati, 2021, p. 27). Essa diretriz evidencia o deslocamento do foco educacional para o desenvolvimento de competências voltadas à autogestão e à adaptabilidade, alinhando-se aos princípios da racionalidade neoliberal institucionalizada nas políticas educacionais brasileiras, como já analisado por Pizolati (2021), ao examinar os enunciados “continuar aprendendo” e “aprender a aprender” como operadores de subjetivação ajustados às exigências do mercado.

Nesse contexto, a ênfase em projetos inovadores e na resolução de problemas contribui para a configuração de um sujeito educacional proativo, flexível e autorresponsável, características que, embora valorizadas no discurso oficial, podem aprofundar desigualdades quando implementadas sem as condições materiais e formativas adequadas. Como argumenta Pizolati (2025), o tensionamento entre uma formação neotecnicista e o esmaecimento da reflexão crítica nas relações de ensino-aprendizagem revela um modelo formativo orientado pela performatividade em detrimento da emancipação intelectual, o que compromete a função social da escola pública e se alinha aos interesses presentes na racionalidade neoliberal.

A implementação do empreendedorismo de si, portanto, não se limita à dimensão prática dos currículos. Requer formação continuada docente que ultrapasse as atualizações técnicas e considere os diferentes contextos escolares, além de investimentos estruturais e organizacionais que ainda estão fora do alcance de grande parte das redes públicas de ensino. Essa lacuna entre prescrição e realidade institucional revela o risco de reforçar a lógica da responsabilização individual, especialmente em contextos de escassez de recursos e infraestrutura.

Consoante à Sousa (2019), ao recorrer às contribuições de Stephen J. Ball, é preciso compreender as políticas educacionais não apenas como textos normativos, mas como processos que envolvem disputas, traduções e efeitos nos cotidianos escolares. Assim, a política curricular, ao incorporar o empreendedorismo de si como princípio orientador, precisa ser lida criticamente como parte de um projeto mais amplo de regulação, que articula discurso, poder e produção de subjetividades no interior das práticas educacionais.

Nesse horizonte, torna-se fundamental o diálogo com Apple (2006), ao compreender o currículo como espaço político atravessado por disputas ideológicas e por interesses hegemônicos que selecionam, validam e impõem determinados conhecimentos em detrimento de outros. Para o autor, os processos curriculares não são neutros, mas operam como mecanismos de reprodução social, moldando sujeitos de acordo com valores que favorecem determinadas classes, grupos ou visões de mundo. A inserção do empreendedorismo de si como eixo do currículo, portanto, deve ser problematizada como parte desse movimento de

naturalização de uma racionalidade mercadológica na educação.

Complementarmente, a partir das formulações de Foucault (1979; 1980), compreende-se que essa lógica está ancorada na noção de governamentalidade, entendida como o conjunto de técnicas e racionalidades destinadas à condução das condutas dos sujeitos. No campo educacional, esse processo se concretiza na mobilização de dispositivos como o currículo, os sistemas de avaliação e a gestão escolar, que operam para induzir comportamentos considerados desejáveis, em consonância com as exigências do mercado e com a lógica da performatividade. Nesse cenário, o empreendedorismo de si funciona como uma tecnologia de subjetivação que transfere ao indivíduo a responsabilidade por sua formação, obscurecendo os condicionantes estruturais e transformando a educação, por meio do currículo, em instrumento de regulação das condutas e de conformação das consciências.

Desse modo, o empreendedorismo de si atravessa os itinerários formativos ao promover uma cultura empreendedora sustentada pelos princípios do aprender a aprender e pela responsabilização do sujeito por sua trajetória. Essa perspectiva enfatiza o desenvolvimento de habilidades como criatividade, resolução de problemas, tomada de decisões e trabalho colaborativo, características centrais no perfil do sujeito adaptável às dinâmicas de um mercado volátil. A aprendizagem ativa, prevista na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, estimula o protagonismo juvenil ao orientar os estudantes à análise de cenários, à elaboração de soluções e à condução de projetos que respondam a demandas sociais, operando, no entanto, dentro de uma lógica formativa que prioriza a autonomia funcional em detrimento da reflexão crítica e da emancipação coletiva.

Nessa perspectiva, a implementação do Novo Ensino Médio tem sido alvo de críticas contundentes e mobilizações sociais em diferentes regiões do país. Diversas entidades representativas e movimentos estudantis têm questionado os efeitos da reforma, demandando sua revogação diante das desigualdades que se acentuam com sua consolidação. A publicação da Portaria nº 399/2023, que institui uma comissão para avaliar e propor a reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio, evidencia a urgência de um debate público mais abrangente e participativo. Como ressalta Sandel (2021, p. 88), “é fundamental que as discussões sobre o futuro do Ensino Médio considerem as demandas dos estudantes, professores e da sociedade como um todo, buscando garantir uma educação de qualidade e relevante para o século XXI”. Nesse contexto, impõe-se a necessidade de construir políticas educacionais que não apenas atendam às exigências técnicas do presente, mas que também estejam comprometidas com os princípios de justiça social, equidade e formação crítica.

A Lei nº 12.616/2012, que institui a Política Estadual de Educação Empreendedora, estabelece como finalidade "promover o desenvolvimento de habilidades empreendedoras nos estudantes do Ensino Médio e Técnico, fomentando a criatividade, a inovação e a resolução de problemas em contextos reais" (Brasil, 2012, art. 1º). A presente Lei enfatiza que o empreendedorismo não se restringe à criação de negócios, abrangendo também a capacidade de iniciativa, a autonomia e o trabalho colaborativo como formas de atuação frente às demandas da sociedade contemporânea. Essa ampliação conceitual reforça o alinhamento das políticas educacionais aos princípios da racionalidade neoliberal, ao passo que subordina a formação escolar às exigências do mercado, convertendo a educação em um bem funcional voltado à produtividade e à adaptação individual, em detrimento de uma formação crítica e socialmente comprometida.

A Base (Brasil, 2018), então, consolida os itinerários formativos como instrumentos centrais para o desenvolvimento de competências ligadas à autonomia, à resolução de problemas e ao trabalho coletivo. A BNCC-EM ressalta que "os estudantes devem desenvolver a capacidade de tomar decisões responsáveis e bem fundamentadas, atuando com flexibilidade e determinação em diferentes contextos" (Brasil, 2018, p. 45). Além disso, a BNCC-EM enfatiza o papel das competências gerais em promover "o respeito aos direitos humanos, a consciência socioambiental e a cooperação para a construção de uma sociedade mais inclusiva e sustentável" (Brasil, 2018, p. 48), conectando o aprendizado individual às dimensões éticas e sociais.

O currículo do ensino médio, segundo a legislação brasileira, "será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local" (Brasil, 2018, Art. 4º). No entanto, essa estrutura privilegia uma abordagem alinhada com uma visão conservadora e tecnicista da educação. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) verticaliza o processo educativo e privilegia saberes que atendem mais às demandas de um mercado neoliberal do que às necessidades de formação integral dos estudantes (Aguiar, 2018; Nogueira; Borges, 2020), evidenciando um descompasso entre as exigências econômicas e a formação humanística dos jovens.

Sob a perspectiva neoliberal, essas diretrizes transferem aos estudantes a responsabilidade pela gestão de suas trajetórias educacionais e profissionais, como aponta Pinto (2017, p. 112): "As políticas educacionais contemporâneas enfatizam a flexibilização curricular e a autonomia dos alunos, responsabilizando-os por suas escolhas e pela gestão de sua vida."

Assim, o protagonismo juvenil, promovido como princípio central pela BNCC-EM, incentiva os jovens a adotarem perfis inovadores e resilientes, articulando-se à lógica do "empreendedorismo de si", onde o sujeito é moldado como autônomo e adaptável, conforme a racionalidade do mercado – governamentalidade (Foucault, 1980).

Ademais, o Artigo 36 da Lei nº 13.415/2017 destaca que os itinerários formativos devem estar alinhados às demandas do mundo contemporâneo, promovendo "a formação integral do estudante e o desenvolvimento de competências para sua atuação em cenários complexos e dinâmicos" (BRASIL, 2018, art. 36). Essas competências incluem criatividade, iniciativa e a capacidade de trabalhar coletivamente, integrando os valores éticos às práticas educativas. Entretanto, conforme Dardot e Laval (2016, p. 45), essa abordagem pode "naturalizar a competição e a autorresponsabilização, desconsiderando os fatores estruturais que influenciam o sucesso educacional".

Em síntese, a articulação entre o empreendedorismo de si, a autonomia discente e o trabalho coletivo, conforme promovida pelas políticas educacionais e curriculares, evidencia a tensão entre a preparação para o mercado e a promoção de uma educação crítica e cidadã. Embora o protagonismo juvenil seja apresentado como oportunidade de emancipação, é essencial que não se converta em sobrecarga individual, devendo ser sustentado por práticas pedagógicas que valorizem a relação ensino-aprendizagem e reafirmem o papel da docência na construção do conhecimento.

Considerações finais

O presente estudo desenvolveu uma análise crítica das reformas curriculares do Ensino Médio brasileiro à luz da racionalidade neoliberal, com especial atenção ao dispositivo do empreendedorismo de si enquanto operador central na produção de subjetividades ajustadas às exigências do mercado. A partir do exame de documentos educacionais e curriculares, investigou-se de que modo essas normativas estruturam uma proposta formativa que desloca a responsabilidade pelo sucesso educacional e profissional dos sujeitos para o campo da autorresponsabilização individual.

As implicações dessa reconfiguração são diversas. De um lado, promove-se a figura de um sujeito escolar idealizado como autônomo e inovador, capaz de gerir sua própria trajetória. De outro, intensifica-se a precarização das relações escolares, o esvaziamento do papel docente e o fortalecimento de uma lógica meritocrática que ignora os condicionantes históricos e materiais que impactam o desempenho e a permanência dos estudantes, sobretudo nas redes

públicas de ensino. Conforme discutido, tal perspectiva despolitiza a formação escolar ao naturalizar desigualdades e ofuscar a centralidade das mediações pedagógicas e institucionais no processo educativo.

O estudo tensiona, portanto, a noção de protagonismo juvenil quando mobilizada como retórica legitimadora de políticas que, ao invés de ampliarem direitos, transferem ao indivíduo a responsabilidade exclusiva por sua trajetória, sem garantir condições estruturais equitativas. A partir das análises aqui apresentadas, abrem-se possibilidades para estudos futuros que aprofundem os efeitos concretos dessas reformas nos cotidianos escolares, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social, bem como para investigações que articulem as vozes de professores e estudantes nos processos de implementação curricular. Além disso, torna-se urgente explorar alternativas pedagógicas que, sem ignorar as competências exigidas pela contemporaneidade, preservem o compromisso ético e político da educação com a formação crítica, emancipadora e solidária. Recolocar a escola como espaço de resistência e de produção de sentido coletivo constitui, mais do que uma possibilidade, uma exigência diante da intensificação dos processos de mercantilização da educação.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. 1-24, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIESTA, Gert. **Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy**. London: Routledge, 2018.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.616, de 30 de abril de 2012. Altera a composição do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região, cria Varas do Trabalho em sua jurisdição e dá outras providências.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 maio 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do art. 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez.

2018. Seção 1, Edição 242, p. 120.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230, de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a inclusão de conteúdos relacionados à prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025. Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs) no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 maio 2025, p. 36.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: Uma crônica do salário. Vozes. 2005.

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

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIROUX, Henry. **Pedagogia crítica e os fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HAN, Byung-Chul. **The burnout society**. Stanford: Stanford University Press, 2018.

LANDSTRÖM, Hans; HARIRCHIC, Gouya; ÅSTRÖMD, Fredrick. Entrepreneurship: Exploring the knowledge base. **Research Policy**. v. 41, n. 7, p. 1154-1181, 2012. Disponível em: <https://econpapers.repec.org/RePEc:eee:respol:v:41:y:2012:i:7:p:1154-1181>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MILITÃO, Sílvia César Nunes; QUEIROZ, Welcianne Iris de; ORTEGA, Daiani Vieira. A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20291>. Acesso em: 26 jul. 2025.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia Entre o Dizer e o Fazer**. São Paulo: Papyrus, 2005.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação Em Revista**, v. 21, n. 2, p. 37-50, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.04.p37>.

PACHECO, José Augusto. Teoria crítica do currículo: poder e resistência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jbZsTv3hJLzp9hHcG9ngxDK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2024.

PAUGAM, Serge. **Desqualificação social**: Ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: Educ & Cortez. 2003.

PICOLI, Bruno Antônio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1–23, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036>. Acesso em: 26 jul. 2025.

PINTO, José Maria. **Educação e neoliberalismo**: a formação do neossujeito. Brasília: Editora UnB, 2017.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. The institution of neoliberal rationality in Brazilian educational policies based on the “keep learning” and “learn to learn” principles. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. 150, p. 1-29, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6023>.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da conceição. Curricular Policies and Teaching-Learning Relations: Tensions between Neotechnical Training and the Fading of Critical Reflection. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 34, n. 77, p. 35–50, 2025. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/21044>. Acesso em: 26 jul. 2025.

ROMAN, Marcelo Domingues. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. **Revista Psicol**, v. 10, n. 2, p. 45-65, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/GrHgVWh3XpkWRj7z5LyzNQD/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito**: O que aconteceu com o bem-estar comum? Rio de Janeiro: Editora: Civilização Brasileira, 2021.

SHANE, Scott. The promise of entrepreneurship as a field of research. **Academy of Management Review**, v. 25, n. 1, p. 217-226, 2000. Disponível em: <https://entrepreneurscommunicate.pbworks.com/f/Shane%2520%252B%2520Venkat%2520-%2520Ent%2520as%2520field.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico**: Uma pesquisa sobre lucros, capital, crédito juros e ciclo econômico. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural Ltda, 1997.

SOUSA, Maurício. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1–22, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13446>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati. Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Docente na Universidade Estadual da Paraíba. Pós-doutorado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista de Pós-doutorado Júnior do CNPq. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0915310669117432>

Como citar

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO CRÍTICA REFLEXIVA NO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTOS DE TRANSFORMAÇÃO. **Revista Espaço Currículo**, v. 19, n. 2, p. e72300, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i2.72300.