

**Reforma do Ensino Médio e Projetos de Vida: nada de novo no *front***<sup>1</sup>

**High school reform and life projects: all quiet on the western front**

Teodoro Adriano Costa Zanardi<sup>2</sup>

Júlia de Moura Martins Guimarães<sup>3</sup>

Wanderson de Sousa Cleres<sup>4</sup>

**Resumo:**

O presente ensaio busca localizar o Novo Ensino Médio, determinado pela Lei n. 13.415/2017, como um desenho curricular que traz, para a última etapa da Educação Básica, mudanças como ampliação da carga-horária, divisão da formação em geral e específica e possibilidade de carga-horária a distância. No entanto, com o desenvolvimento de sua implementação, já é possível verificar que as alterações propostas não acarretam novidades nas estruturas escolares, ou seja, a mudança se faz para manter e aprofundar uma dualidade educacional e não há nada de novo no *front* do processo de metabolismo do capital no qual a escola se inscreve. Tendo em vista esses indícios, buscamos elucidar que o cerne do Novo Ensino Médio se situa no *Projeto de Vida*, componente curricular permeado pela noção de empreendedorismo como categoria indispensável à preparação do(a) jovem para o trabalho. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa, que contou com um panorama histórico-normativo das reformas educacionais decorridas no Brasil desde a década de 1930 e uma pesquisa bibliográfica-documental de cunho materialista-dialético para desvelar criticamente as intencionalidades desse novo projeto de Ensino Médio e suas relações com as transformações do mundo do trabalho que culminaram na reforma trabalhista aprovada pelo Governo Temer.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio. Projeto de Vida. Currículo crítico. Mundo do trabalho.

**Abstract:**

This essay seeks to locate the New High School, determined by Law n. 13,415/2017, as a curriculum design that brings, to the last stage of Basic Education, changes such as expansion of the workload, division of training in general and specific and the possibility of distance workload. However, with the development of its implementation, it is already possible to verify that the proposed alterations do not entail novelties in the school structures, that is, the change is made to maintain and deepen an educational duality and it's all quiet on the western front in the process of metabolism of the capital in which school is inscribed. In view of these indications, we seek to elucidate that the core of the New High School is in *Life Project*, a curricular component permeated by the notion of entrepreneurship as an indispensable category for preparing young people for work. To do so, we used a qualitative approach, which included a historical-normative overview of the educational reforms that took place in Brazil since the 1930s and a bibliographical and documental research of materialist-dialectical nature to critically unveil the intentions of this new project of High School and its relations with the changes in the world of work that culminated in the labor reform approved by Temer government.

<sup>1</sup> Este artigo é parte dos trabalhos desenvolvidos em pesquisas vinculadas ao Grupo de Pesquisa Currículo crítico, educação transformadora: políticas e práticas e ao Grupo de Pesquisa Estudos e debates sobre Ensino Médio (EDEM), ambos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Líder do Grupo de Pesquisa Currículo crítico, educação transformadora: políticas e práticas e do Grupo de Pesquisa Estudos e debates sobre Ensino Médio (EDEM).

<sup>3</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas. Beneficiária de bolsa CAPES/PROSUC II. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Membro do Grupo de Pesquisa Currículo crítico, educação transformadora: políticas e práticas. Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso.

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela PUC Minas. Graduado em História e Pedagogia. Professor da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais. Diretor de Educação Básica da Fundação Helena Antipoff (MG).

**Keywords:** New High School. Life Project. Critical curriculum. World of work.

### **Introduzindo**

O advento das competências como plataforma para o currículo escolar trouxe uma nova técnica, que reveste as políticas curriculares de uma roupagem inovadora e, sedutoramente, utilitarista. Inovadora por trazer a (pseudo) superação do conhecimento como elemento central do currículo em prol de competências e habilidades que se inserem dentro de um fazer esvaziado de problematização; utilitarista por colocar o fazer como antecedente aos conhecimentos, naturalizando a seleção curricular; e sedutora ao anunciar um currículo articulado com as demandas da vida dos(as) estudantes.

Das competências à legitimação da construção de propostas curriculares cada vez mais autoritárias e com anúncios cada vez mais ousados foi um pequeno “pulo”, culminando na introdução de uma Base Nacional Comum Curricular de caráter centralizador e de um Novo Ensino Médio pautado no discurso de alteração radical da formação da juventude brasileira, cujas promessas de liberdade de escolha e de igualdade de oportunidades estariam em consonância com a flexibilização do trabalho na nova fase do capitalismo ultraliberal. Esse Novo Ensino Médio, vale ressaltar, constitui uma contrarreforma, pois se realiza em oposição às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012 e se encontra em sintonia com o avanço das políticas neoliberais implementadas pelo Executivo Federal, em articulação com o Congresso Nacional, após o Golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Sob essas bases críticas anunciadas, a proposta deste trabalho se volta para o desvelamento de como as mudanças curriculares não operam uma transformação estrutural no processo de educação escolarizada. Mas, pelo contrário, elas são engendradas no sentido de manutenção de uma sociedade desigual e avessas à compreensão e superação das desigualdades, na medida em que promovem um projeto que oculta as razões da situação do mundo do trabalho, não contribuindo para a compreensão do papel que a educação desenvolve no contexto da precarização do trabalho. O Novo Ensino Médio traz, assim, uma perspectiva de acomodação e ajustamento que não problematiza as condições materiais vividas, contribuindo para o desenvolvimento de uma alienação que leva o indivíduo ao estranhamento da sua própria condição de humanidade, como nos mostra Mészáros (2006).

A questão curricular é central quando refletimos sobre seus impactos na formação de professores(as), na forma como influencia o pensamento dos(as) estudantes e, também, em toda uma produção de material didático e teórico que se faz em razão de políticas curriculares. Enfim, o currículo se encontra no cerne da compreensão da educação escolar quando nos indagamos sobre a função social da escola. Porém, essa indagação não pode ignorar questões sociais estruturais, como a precarização do trabalho, a seletividade para o ingresso no Ensino Superior e as desigualdades que encontram na educação escolar argumentos de legitimação.

Para tentarmos alcançar o que seria o cerne do Novo Ensino Médio, buscamos na competência Trabalho e Projeto de Vida o objeto de investigação, sendo que seu deslocamento para o componente curricular denominado Projeto de Vida – excluindo, portanto, a dimensão do trabalho – na proposição curricular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) nos leva a um recorte mais definido sobre a busca do que seria a “alma” do projeto que ora se implementa.

Por isso, o presente ensaio se assenta numa análise documental e teórica sobre aspectos econômicos, sociais e políticos que legitimam e determinam a lógica dos avanços nas políticas curriculares, especialmente no caso do Ensino Médio, com seu Projeto de Vida. As fontes documentais selecionadas para análise foram o *Caderno Pedagógico Projeto de Vida*, da SEEMG (2023), e a obra *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*, de Araújo, Arantes e Pinheiro (2020).

Sob uma perspectiva crítica, investimos no caráter qualitativo, por buscarmos a compreensão do movimento de estruturação do Novo Ensino Médio, que tem no horizonte a manutenção de arraigadas desigualdades com novas promessas. Esse caráter qualitativo busca, na seleção das fontes documentais que traduzem os sentidos em que estão imersos discursos da proposta, captar as ideologias e os interesses envolvidos.

Os achados desses interesses e ideologias que subjazem ao Novo Ensino Médio são, assim, submetidos a uma análise crítica, com acento em elementos do materialismo histórico-dialético, como forma de desvelar a relação existente entre as propostas de mudança e a supremacia do capital e seu metabolismo.

Nesse sentido, nosso ponto de partida reside na perspectiva histórico-normativa de periódicas mudanças no Ensino Médio para, posteriormente, estabelecermos suas relações intrínsecas com as transformações no mundo do trabalho. Ao fixarmos essas bases históricas e conceituais, fazemos o recorte no componente curricular Projeto de Vida, partindo da

perspectiva de que ele representa a síntese da contrarreforma e buscando compreender e expor seu viés individualista e empreendedor.

### 1. Um museu de grandes novidades

Como já diziam Cazusa e Brandão (1988), “eu vejo o futuro repetir o passado; eu vejo um museu de grandes novidades”. Diante das dificuldades de construção de uma última etapa do que chamamos de Educação Básica, temos, na história do Brasil, diversas reformas que retomam fórmulas já utilizadas, situação que nos remete a um dos axiomas mais famosos de Marx (2011, p. 25): “em alguma passagem de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele esqueceu de acrescentar: a primeira como tragédia, a segunda como farsa”.

No caso do Novo Ensino Médio, as periódicas idas e vindas de seus modelos com uma nova roupagem são reveladoras não só da farsa, mas também da tragédia perpetrada contra a juventude brasileira.

Ora, as várias reformas educacionais propostas nos últimos 100 anos são reveladoras de como as políticas curriculares se renovam e se repetem, bem como se mostram insuficientes, uma vez que são interrompidas em (curtos) intervalos de tempo, reveladores de seus fracassos.

Tomaremos, aqui, como ponto de partida, as reformas educacionais da década de 30 do século passado, em razão dos períodos Colonial (1500-1822), Imperial (1822-1889) e da República Velha (1889-1930) não terem se caracterizado por uma construção da educação como direito, nem mesmo timidamente. A educação escolar era um arremedo de direito quando pensamos no processo de exclusão que ela proporcionava. No que se refere ao período anterior à década de 1920, Romanelli (1986, p. 46) explica que

A função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do regime. É possível assim pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, nessa época, ou seja, é possível pensar em uma ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação.

Com as tensões provocadas por eventos como a Semana de Arte Moderna (1922), o Movimento Tenentista (1922-1927), a Coluna Prestes (1924-1927), o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e a Revolução de 1930, que determinou o fim da República Velha e alçou Getúlio Vargas à Presidência da República, a sociedade brasileira inicia uma caminhada para um novo pensar e, também, um novo fazer sobre a educação escolarizada e sua função social.

Nesse caldo de mudanças, a Reforma de Francisco Campos (1931) instituiu um ensino secundário que passa de cinco para sete anos, com a organização de duas etapas:

- a) o primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com duração de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e tinha caráter mais formativo;
- b) o segundo ciclo, chamado “complementar”, com duração de dois anos, oferecia cursos propedêuticos articulados ao curso superior. (VELOSO, 2016, p. 57).

Ainda sob o Governo Vargas, temos a Reforma Capanema (1942) durante o período ditatorial do Estado Novo (1937-1945), que buscou traduzir as expectativas trazidas pelos processos de modernização com a industrialização que se efetivava em um país agrário. Essa reforma mantém o dualismo caracterizador da educação brasileira, aprofundado com as propostas curriculares distintas para o ensino secundário, conforme dispõe a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942, on-line).

Vale notar que, há pouco mais de 80 anos, a discussão sobre distintos itinerários que atendessem à diversidade de formação e às demandas do capital, bem como à desigualdade na formação, já se faziam presentes<sup>5</sup>.

Em 1961, com a aprovação da Lei n. 4.024/1961, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), temos uma nova alteração do ensino secundário, com estruturação em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos. Essa configuração, que se mantém durante uma década, sofre uma transformação radical, promovida pela Ditadura Cívico-Militar (1964-1985), que impõe, em 1971, um primeiro grau de oito anos, a partir da articulação do primário com a primeira etapa do secundário (ginásial), e um segundo grau de três anos.

---

<sup>5</sup> Essa remissão é importante, pois, por ocasião do lançamento do Novo Ensino Médio, em 2017, o Presidente Michel Temer, alçado ao poder pelo golpe jurídico-parlamentar em 2016, contou que, quando jovem secundarista, morando no interior de São Paulo, deparou-se, no seu Ensino Médio, com as opções de cursar, à época, o científico ou o clássico. Assim, como vocacionado para as Ciências Humanas, Temer confessa ter-lhe sido imposta uma só opção de itinerário (científico), o que resultou em exames de recuperação em Física e Química (MEC, 2017).

Essa reforma vai perdurar até a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, quando o direito à educação passa a ter um novo *status*, configurando-se como direito social e, portanto, um direito fundamental. Além disso, o direito à educação, pela primeira vez na história brasileira, é um direito subjetivo público, ainda que restrito ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1988).

No que diz respeito à construção e legitimação do direito à educação escolarizada, a Constituição de 1988 representa uma virada em prol da universalização do Ensino Fundamental e, posteriormente, com a Emenda n. 59/2009, da Educação Infantil e do agora denominado Ensino Médio.

Mantido com os três anos e dentro de um conceito de Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Ensino Médio encontra o paradigma neoliberal nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 (MEC, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2000 (MEC, 2000), divididos em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Como acentua Veloso (2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, baseadas em conceitos como desenvolvimento de competências e habilidades, cumpria a função de ajustar os currículos do Ensino Médio às novas demandas do mercado de trabalho que passavam a exigir o novo perfil “empregável”.

Ora, não podemos perder as contas de tantas transformações que trouxeram, para esta primeira quadra do século XXI, a continuidade de disputas sobre a função social da escola, que tem no Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, sua culminância, sendo o recurso das alterações curriculares um método insistente que deixa veladas as desigualdades e os interesses do capital.

Com um governo popular, iniciado por Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e continuado por Dilma Rousseff (2011-2016), novamente, o Ensino Médio tem uma proposta de alteração curricular, como seria de se esperar, pois esses mandatos se comprometem com mudanças sociais e ampliação de espaços democráticos. A sua incorporação ao conceito de Educação Básica, de forma definitiva, por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009), que torna obrigatória a frequência à escola de crianças e adolescentes de quatro a 17 anos, constitui um marco fundamental para os processos de inclusão no acesso à escola. O crescimento do número de jovens matriculados chega a 92,2% da população de 15 a

17 anos, alcançando 95% quando se considera os alunos de 15 a 17 anos que já concluíram o Ensino Médio e não estão na educação superior (INEP, 2023).

Além do incremento no acesso, temos uma nova reforma curricular do Ensino Médio em 2012, com Diretrizes Curriculares que relativizam a perspectiva da empregabilidade e passam a se estruturar no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico (MEC, 2012). No curto espaço de tempo em que vigorou essa proposta, foi lançado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>6</sup>, em 2013, que buscou, com as escolas, a reestruturação dos currículos. Ressaltamos que aqui trazemos o termo “currículo” no plural, pois se altera o caráter autoritário e centralizador das reformas curriculares impostas ao Ensino Médio.

No entanto, no caminho da realização do referido pacto, ocorre o já citado golpe que leva Michel Temer à presidência da República, oportunizando a promoção de contrarreformas de um leque amplo e que se colocam em marcha velozmente. Essas contrarreformas são realizadas sob o signo da precarização do trabalho e da vida do trabalhador, com alterações nas legislações previdenciária, trabalhista, fiscal etc.

No caso da contrarreforma educacional, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para toda a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em 2017, passa a promover a imposição de um currículo centralizado, padronizador e autoritário a todas as redes escolares do País.

Já para o Ensino Médio, antes de sua Base Nacional Comum Curricular, fica reservada a contrarreforma efetivada pela Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016), instituída apenas 22 dias após consolidado o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff. Em que pese a urgência, que é da natureza das medidas provisórias, sua aprovação com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 13.475/2017 (BRASIL, 2017) fixa o prazo de cinco anos para sua implementação, ou seja, o Novo Ensino Médio só entraria em vigor em 2022. Evidencia-se que a urgência serviu de pretexto para a interdição do debate sobre a pertinência e legitimidade da proposta e se visibilizou na extensão de uma política educacional para além do governo instalado ilegitimamente no poder, uma vez que o mandato de Temer se encerraria em 2018.

Como acentuado no início deste tópico, o axioma de Marx acaba se corroborando por esse Novo Ensino Médio, haja vista suas características farsescas ao se disfarçar de novidade

---

<sup>6</sup> Para melhor compreensão da proposta do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, vale visitar seu sítio: <https://pactoensinomedio.mec.gov.br/>, onde se encontram documentos, proposta de formação de professores e avaliações, entre outros aspectos.

quando, na verdade, resgata um passado que se reapresenta “perfumado” pelo utilitarismo das competências e habilidades, com itinerários distintos que atenderiam à lógica do capital.

Essa alma do passado, que volta insistentemente como reação ao novo, também foi analisada pelo filósofo alemão na seguinte articulação:

A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime os cérebros dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial. (MARX, 2011, p. 25-26).

Com isso, para o delineamento do Novo Ensino Médio, a Reforma Capanema é conjurada, revestindo os mortos de nova roupagem, como forma de lançar sombras sobre a compreensão das razões do trabalho precário, das desigualdades e da injusta seletividade para o ingresso no Ensino Superior. Na crise social profunda, restou para a educação escolar a responsabilidade pelo fracasso da estrutura do capital.

## **2. Da empregabilidade (precária) ao empreendedorismo (hiperprecarizado): educação empreendedora na sociedade desigual**

As promessas de liberdade e igualdade trazidas pelo iluminismo não conseguem prosperar sob a égide do capital, pois a desigualdade se encontra nos fundamentos dessa forma de produção econômica, isto é, faz-se como um pressuposto para o seu sucesso, sendo que é uma consequência não só admitida, mas desejável. Por isso, com a desigualdade estrutural e estruturante, a liberdade passa a ser uma ilusão que se esconde atrás de um direito puramente abstrato, formulado no mundo das ideologias.

Essas promessas de liberdade e igualdade têm, na educação escolar, um forte aparelho para sua propagação, sendo que, quando se verifica um desânimo, descrença ou questionamento por parte da sociedade, o sistema educacional é colocado em xeque e uma nova proposta curricular vem à tona, renovando as mesmas promessas com novas nomenclaturas e estruturas que reciclam ideias fracassadas.

Nesse sentido, um ponto que aparece como “salvador da pátria” na formulação curricular do Novo Ensino Médio é a incorporação do empreendedorismo como elemento balizador da formação do(a) jovem para o trabalho. A proposta, que se anuncia como parte da solução para os problemas da educação, ignora a cisão entre educação e trabalho que está



explícita na noção de empreendedorismo, cisão essa que se materializa no distanciamento conceitual da categoria Trabalho, no sentido ontológico, como aparecia nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012: “O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (MEC, 2012, p. 2).

A virada ocorrida com o Novo Ensino Médio abarca a problemática ideia de empregabilidade, que distorce a concepção de trabalho para reduzi-la ao emprego, surgindo como promessa educacional no sentido de preparação e adaptação dos(as) estudantes aos ditames do mercado, para que este possibilite sua inserção. A empregabilidade emerge na lógica do “capital humano”, que privilegia a formação para o emprego, na qual a escola tem o papel fundamental de captar as demandas do mercado e fornecer as competências necessárias aos seus estudantes.

Com a crise do emprego, especialmente daqueles com remuneração digna, presenciamos, nessa quadra do século XXI, a otimização de um novo tipo de trabalho precário, que se legitima na escassez de postos de trabalho. No entanto, para dificultar a visão do problema estrutural do capital, esse trabalho (precário) passa a ser chamado de empreendedorismo e a educação a ele correlacionada de educação empreendedora.

Essa concepção ultraliberal, pautada pelo metabolismo do capital, passa a permear todo o currículo prescrito e as atividades extracurriculares, apregoando a ideia de competitividade e a noção de que o sucesso individual é fruto do esforço, da dedicação e da motivação, de modo a desprezar a demanda de políticas públicas para a realização de direitos fundamentais, como é o direito ao trabalho.

Nesse contexto, a reforma curricular do Ensino Médio tem, na sua raiz, a busca pela adesão das classes populares para legitimar um projeto societário de uma escola socialmente excludente e seletiva. O Novo Ensino Médio, ao provocar o isolamento do indivíduo e a perda do sentido de comunidade, fragiliza o Estado no seu escopo maior, que é a realização da dignidade da pessoa humana sob bases solidárias, pois naturaliza e reforça a inevitabilidade da precarização da força de trabalho e da desigualdade, internalizando nas classes subalternizadas que o fracasso é culpa exclusiva do indivíduo.

A educação escolar emerge, então, como um aparelho para forjar uma visão parcial das estruturas sociais capitalistas e, ao mesmo tempo, acaba sendo responsabilizada por estruturas que ela (a educação escolar) não determina. Como explica Mészáros (2008), esses processos de escolarização no seio do capitalismo são importantes para alimentar o metabolismo do capital

e, por isso, tivemos, durante boa parte do século XX, uma educação que se vinculava à preparação para a empregabilidade.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no que as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas promessas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

A partir do filósofo húngaro, podemos perceber uma perspectiva reprodutiva na relação entre a escola e os processos sociais. E, para esse metabolismo, seria fundamental assegurar que cada indivíduo adotasse, como suas próprias, as metas de reprodução do sistema (MÉSZAROS, 2008).

Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista (MÉSZAROS, 2008, p. 44).

Partindo dessas considerações de Mézszáros, três aspectos merecem ser destacados. Primeiro, vale pontuar que, apesar de não haver uma reprodução mecânica, é inegável que as políticas educacionais respondem aos comandos dos interesses daqueles que se alojam no poder a partir de interesses também econômicos, como foi o caso ocorrido após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff.

Em segundo lugar, é notório o uso da brutalidade e da violência contra a juventude pobre brasileira, especialmente a população negra, o que demonstra que o processo de internalização da lógica do capital, promovido pela educação, não é, em si, bem-sucedido. Foram 333.330 adolescentes e jovens (15 a 29 anos) assassinados entre 2009 e 2019, o que corresponde a 53% do total das vítimas de homicídio no País durante o período. A partir do corte de raça, 77% das vítimas de homicídio são negras. Assim, a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes maior que a de um não negro (IPEA, 2021).

Nesse sentido, a análise de Mézszáros nos possibilita vislumbrar que as periódicas mudanças no Ensino Médio não têm o condão de efetivar a internalização de uma passividade da juventude frente à exclusão, sendo o recurso do capital à brutalidade e à violência um instrumento de naturalização da marginalização da pobreza.

O terceiro ponto que se encontra implícito, e é a pedra de toque de nossa análise do Novo Ensino Médio, se faz a partir da indagação acerca de quais são os valores a ser internalizados na quadra atual e como a nova política curricular se realiza como metabolismo do capital. Ou, ainda: quais são as relações econômicas que implicaram a imposição de um modelo educacional que se coloca, farsescamente, como promotor do direito de escolha e da igualdade de oportunidades?

Para tanto, é necessário refletir sobre o movimento da empregabilidade para o empreendedorismo como categoria fundamental da contrarreforma trabalhista aprovada pelo Governo Temer (2016-2018), no conjunto da precarização do trabalho em detrimento da otimização do capital. O processo não nasce no governo ilegítimo, pois tem raízes mais profundas e, como uma erva-daninha, vinha se desenvolvendo e se alimentando de abstrações da legislação burguesa para sua expansão a partir do que Antunes (2018) chama de nova morfologia do trabalho. Taylorismo, fordismo e *walmartização* são subsumidos pela precarização do trabalho na sociedade pós-industrial, com a ampliação da corrosão dos direitos trabalhistas.

Antunes (2018) denuncia, em sua obra fundamental para a compreensão desse movimento de precarização, *O privilégio da servidão*, como a terceirização, a informalidade e a flexibilidade se tornaram partes desse novo movimento do capital.

Como essa lógica que estamos descrevendo é fortemente destrutiva em relação ao mundo do trabalho, a contrapartida esparramada pelo ideário empresarial tem de ser *amenizada* e *humanizada*. É por isso que o novo dicionário “corporativo” ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-as e tornando-as corriqueiras no dialeto empresarial: “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas”. Quando entram em cena os enxugamentos, as reestruturações, as “inovações” tecnológicas da indústria 4.0, enfim, as reorganizações comandadas pelos que fazem a “gestão de pessoas” e pelos que formulam as tecnologias do capital, o que temos é mais precarização, mais informalidade, mais subemprego, mais desemprego, mais trabalhadores intermitentes, mais eliminação de postos de trabalho, *menos pessoas trabalhando com os direitos preservados*. Para tentar “amenizar” esse flagelo, propaga-se em todo canto um novo subterfúgio: o “empreendedorismo”, no qual todas as esperanças são apostadas e cujo desfecho nunca se sabe qual será. (ANTUNES, 2018, p. 38).

Essa nova morfologia do trabalho trouxe uma categoria fundamental para “amenizar” a precarização, como dito, que é o empreendedorismo, elemento legitimador do processo de uberização<sup>7</sup> do trabalho, em consonância com a contrarreforma trabalhista instituída pela Lei

---

<sup>7</sup> “Na uberização, o trabalhador é um empreendedor de si, vinculado e subordinado a um *app* que liga prestadores de serviço a consumidores, intermediados por uma empresa que fica com uma porcentagem do apurado. Trata-se de uma atividade geralmente feita por jovens, como bico, na chamada *gig economy*, substituta inglesa do “bico” ou da viração” (LIMA; BRIDI, 2019, p. 335).

n. 13.467/2017. Para melhor compreensão dessa conjuntura, trazemos o Quadro 1, que foi elaborado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)<sup>8</sup> para revelar o que mudou nas relações trabalhistas com a nova lei.

**QUADRO 1 - O que mudou com a Reforma Trabalhista de 2017**

<b>NOVA LEI TRABALHISTA</b>	
<b>O QUE MUDOU?</b>	
<b>ANTES</b>	<b>DEPOIS</b>
<b>FÉRIAS</b>	
Fracionadas em até dois períodos, um dos quais igual ou superior a dez dias (exceto para menores de 18 e maiores de 50 anos).	Fracionadas em até três períodos superiores a 5 dias, sendo um período de no mínimo 14 dias. As férias não podem iniciar dois dias antes de feriado ou repouso semanal (vale para qualquer idade).
<b>COMPENSAÇÃO DE HORAS</b>	
Mediante acordo escrito, acordo coletivo ou convenção coletiva.	Por acordo individual tácito ou escrito para compensação no mesmo mês. Horas extras habituais não descaracterizam o acordo.
<b>BANCO DE HORAS</b>	
Obrigatória a negociação com o sindicato. Limite de 12 meses.	Negociação direta com o empregado. Limite de 6 meses. Negociação com o sindicato. Limite de 12 meses.
<b>TRABALHO INTERMITENTE</b>	
Sem previsão específica na legislação.	Nova modalidade de contrato de trabalho com alternância de períodos de prestação de serviço e de inatividade; Contrato por escrito com o valor da hora.
<b>CONTRIBUIÇÃO SINDICAL</b>	
Obrigatória. Um dia de salário por ano do empregado.	Voluntária para o empregado, desde que ele autorize. Opcional para a empresa.
<b>TRABALHO REMOTO/HOME OFFICE</b>	
Não havia regulamentação própria.	Contrato escrito com previsão de regras quanto à jornada de trabalho, eventual reembolso de despesas, horários e meios de comunicação entre trabalhador e empregador, entre outras. Mudança de presencial para home office por acordo mútuo e retorno ao presencial por opção do empregador.
<b>CONTRATO DE TRABALHO POR TEMPO PARCIAL</b>	
Limitada a 25 horas semanais, sem horas extras. Férias proporcionais ao número de horas trabalhadas por semana.	Até 30 horas semanais, proibida hora extra. Até 26 horas semanais, até 6 horas extras semanais. Regras para férias regidas pelo art. 130 da CLT.
<b>RESCISÃO POR MÚTUO ACORDO</b>	
Não havia previsão legal.	Verbas rescisórias devidas: · 50% do aviso prévio, se indenizado. · 20% de multa sobre o saldo do FGTS. · Demais verbas trabalhistas (13º, férias, etc.). Para o empregado: · Saque de 80% do saldo do FGTS. · Sem direito ao seguro-desemprego.

Fonte: SEBRAE (2022, on-line)

<sup>8</sup> O SEBRAE criou o Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora (CER), um *think tank* voltado para a educação empreendedora que possui vastos recursos para a legitimação da cultura empreendedora, fornecendo assistência a pequenas e médias empresas que se desenvolvem no interesse do capital. Como consta em seu portal, trata-se de “uma iniciativa para produzir e compartilhar conhecimento, elaborar estudos, pesquisas e ferramentas com foco no desenvolvimento e fomento da Educação Empreendedora” (CER, 2023, on-line).

No entanto, como alertam Sabino e Abílio (2019, p. 118), “é preciso desconstruir criticamente a ideia de que trabalhadores uberizados estejam se tornando empreendedores. Não são detentores de capital, sua atividade não está associada à inovação”. Isso significa que há uma falácia acerca do empreendedorismo, na medida em que é promovido como uma panaceia para todos os problemas da classe trabalhadora no que diz respeito ao mundo do trabalho, sendo a mentalidade empreendedora o modo de (auto) elevação da juventude mais pobre para alçar o sucesso econômico e superar (mentalmente) a pobreza.

Ocorre que a contrarreforma do Ensino Médio e também a Base Nacional Comum Curricular destinam um papel central ao propósito de internalização de uma cultura empreendedora, instituindo competências e componentes curriculares fundados na tal “mentalidade” que legitima o trabalho precário.

Para compreender melhor a concepção de educação empreendedora e suas promessas transformadoras, recorreremos a um material patrocinado pelo SEBRAE, a coletânea *Educação Fora da Caixa: Tendências Internacionais e Perspectivas sobre a Inovação na Educação – volume 5*, da qual colacionamos dois excertos presentes em um de seus capítulos:

O empreendedorismo assume relevância e espaço nos currículos dos cursos dos diversos níveis de ensino. Este processo visa ao desenvolvimento da cultura empreendedora, numa perspectiva de competências empreendedoras, ensinar por meio e pelo empreendedorismo, independente das escolhas profissionais de futuro dos jovens. (LOPES, 2010, *apud* ALMEIDA; LIMA; BOTELHO, 2020, p. 198).

Em publicações disponibilizadas pelo SEBRAE (2019), por meio do CER considera que a educação empreendedora desenvolve competências que promovem um movimento no processo de aprendizagem de forma integrada com saberes, habilidades e atitudes, diante de uma situação ativa real para transformação da sua realidade. Para fomentar a educação empreendedora é fundamental estimular a busca de autoconhecimento e autonomia pelos estudantes. Assim, tornar-se essencial incorporar elementos do contexto dos estudantes, facilita o aprendizado coerente à realidade do seu entorno. (ALMEIDA; LIMA; BOTELHO, 2020, p. 200).

Conforme se observa nesses recortes, a relevância e o espaço que o empreendedorismo assume nos currículos da Educação Básica e, especificamente, do Novo Ensino Médio, é compatível com a perspectiva do “espírito empreendedor” enquanto panaceia de todos os problemas, *independentemente das escolhas profissionais*. Nessa acepção, que ignora o metabolismo do capital com seu trabalho cada vez mais precarizado, as competências empreendedoras, mesmo desprovidas de condições materiais, seriam o que levaria à motivação da aprendizagem e à superação das dificuldades.

Conforme se observa nesses recortes, a relevância e o espaço que o empreendedorismo assume nos currículos da Educação Básica e, especificamente, do Novo Ensino Médio, é compatível com a perspectiva do “espírito empreendedor” enquanto panaceia de todos os problemas, *independentemente das escolhas profissionais*. Nessa acepção, que ignora o metabolismo do capital com seu trabalho cada vez mais precarizado, as competências empreendedoras, mesmo desprovidas de condições materiais, seriam o que levaria à motivação da aprendizagem e à superação das dificuldades.

É nesse contexto que o Novo Ensino Médio, aliado à BNCC, internaliza na educação escolar suas competências, habilidades e empreendedorismo como fatores que favorecem o metabolismo do capital, a partir de uma nova morfologia do trabalho coerente com a contrarreforma trabalhista. Trata-se de propostas que não abalam os processos de ampliação das desigualdades e, por isso, não promovem quaisquer transformações nos processos educativos que não sejam concernentes à lógica do capital. Em suma, constituem-se mais um meio de adaptação às novas formas de exploração do capital, que, na fase atual, serviu-se da contrarreforma trabalhista como motor para a precarização do trabalho.

Por isso, é possível, preliminarmente, afirmar que, com o advento da contrarreforma trabalhista e sua desregulamentação dos níveis de exploração do trabalhador, a educação escolarizada tem na cultura empreendedora uma dimensão fundamental para a internalização dos valores do mundo do trabalho precarizado, sendo que o componente curricular Projeto de Vida, que analisaremos a seguir, pode ser uma chave fundamental para interpretar as contrarreformas educacionais, especialmente, as do Ensino Médio.

### **3. Nada de novo no *front*: Projeto de Vida e o trabalho precário**

Ao pensarmos qual é a classe trabalhadora que se projetou a partir da contrarreforma trabalhista, vislumbramos os processos de hiperexploração da mão-de-obra trabalhadora, de ampliação da mais-valia e de uberização, com a prestação de serviços sem vínculos empregatícios. Nesse sentido, a questão que trazemos como crucial para o desenvolvimento do presente artigo reside na compreensão e no desvelamento da proposta educacional que legitima essa precarização do trabalho a partir da mentalidade empreendedora.

Na busca de uma direção para decifrarmos essa questão, identificamos o Projeto de Vida, especialmente quando alocado no Ensino Médio, como um componente chave para a

compreensão das novas formas de sociabilidade desenvolvidas na relação educação-trabalho que privilegiam o metabolismo do capital.

Ao emergir, com ênfase, na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, o Projeto de Vida assume uma função central na formação que se pretende alcançar. De acordo com o disposto no sítio do Ministério da Educação (MEC),

O projeto de vida traz a possibilidade de arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir. O ser humano tanto pode idealizar uma bomba, quanto a cura para uma doença. As escolhas dos estudantes decorrem de influências intrínsecas e/ou extrínsecas e, no que tange ao apoio da escola, do compromisso de seus atores com a ética, a ciência tanto pode atender aos interesses mercadológicos, estando a serviço do consumo desenfreado, da competitividade e das guerras, quanto do coletivo, visando a paz, a lucidez e o bem comum. (MEC, 2023, on-line).

Ancorada nessa definição, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, ao identificar a competência geral da BNCC “Trabalho e Projeto de Vida”, produz um Caderno Pedagógico intitulado somente como *Projeto de Vida* (SEEMG, 2023), omitindo a dimensão “Trabalho” prevista na competência. Sem dúvida, essa é uma escolha política que visa invisibilizar as possíveis concepções de trabalho e silenciar perspectivas críticas que podem decorrer do debate centrado no trabalho.

Por isso, o Projeto de Vida como componente curricular se funda em valores individuais e aspectos morais distantes de dilemas materiais e estruturais. O que importa é a internalização da mentalidade empreendedora, que trabalha a transformação individual sem proporcionar a compreensão do mundo do trabalho e as condições desiguais da classe trabalhadora.

Essa perspectiva é representativa da importância que o Projeto de Vida adquire na construção da contrarreforma do Ensino Médio em implantação e de como seus valores se coadunam com a precarização do trabalho. Ao colocar o individualismo no centro, como projeto de aceitação tanto do sucesso quanto do fracasso promovidos pela precariedade do trabalho, que tomam uma forma discursiva de empreendedorismo, evidencia-se a introjeção dos valores necessários à nova morfologia do trabalho e à internalização da lógica do capital no século XXI.

Neste contexto, o Projeto de Vida, como componente curricular da Rede Estadual de Minas Gerais, pretende atuar em três áreas: a cognitiva, a socioemocional e a ética/valores/morais, sendo que o eixo fundamental da área cognitiva é o empreendedorismo (SEEMG, 2023).

A proposta se alinha com as disposições da obra *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*, de Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), que traduz as bases para uma concepção de Projeto de Vida fundada na identidade moral dos(as) jovens

que frequentam a escola. De acordo com as palavras dos próprios autores, apoiados em Damon (2009), “a construção de um projeto de vida está necessariamente imbrincada à constituição da identidade moral” (p. 87).

Essa identidade moral passa a ser o motor para o engajamento nos estudos e no Projeto de Vida promovidos pelo Novo Ensino Médio e seus indicativos de liberdade de escolha. O ponto de partida das promessas direcionadas aos(as) estudantes não é a realidade material e seus desafios, mas o nível do engajamento do *eu* e os valores a ser desenvolvidos que promoverão a *minha transformação*.

A partir dessa perspectiva idealista e idealizada do papel individual e da educação, Damon (2009) nos apresenta uma divisão de quatro grupos de jovens em relação ao Projeto de Vida, por ele denominados *desengajados*, *sonhadores*, *superficiais* e *os que têm projetos vitais*. Esse recorte de características, feito a partir da realidade estadunidense, é inspiração para Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) apresentarem uma versão brasileira com a indicação de seis formas de projetos de vida, traçadas por uma pesquisa realizada com 560 jovens:

1. projetos de vida frágeis;
2. projetos de vida idealizados;
3. projetos de vida centrados na família e no trabalho;
4. projetos de vida centrados no trabalho;
5. projetos de vida com intenções altruístas;
6. projetos de vida centrados no consumo e na estabilidade financeira (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 49).

A categorização arbitra e coloca em “caixas” os sonhos das juventudes, criando um estereótipo negativo para aqueles que se enquadram dentro dos projetos de vida frágeis e dos projetos de vida idealizados. Embora possuam referências importantes na família e no trabalho, os(as) jovens pertencentes a essas duas categorias também têm em comum a “idealização de uma ‘vida boa’” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 49), apresentando, portanto, uma perspectiva ingênua sobre a vida.

Já os projetos de vida centrados na família e no trabalho carregam “um sentimento de *dever para a felicidade e o bem-estar da família*” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 51, grifos dos autores), mas, por se vincularem à defesa de um trabalho árduo e ao engajamento nos estudos, deixam de ser frágeis e/ou idealizados.

Também com foco no trabalho e nos estudos, os projetos de vida centrados no trabalho se distinguem da categoria anterior pelo fato de os(as) jovens se centrarem exclusivamente no trabalho com esforço e perseverança. Para melhor compreensão, trazemos a fala de um representante de 16 anos que exemplifica bem o cerne da categoria:



Parece engraçado e mesquinho, mas eu serei famoso. Estarei trabalhando com grandes pessoas e meu nome será conhecido por aí. É verdade que a vida será estressante e cansativa, porque eu vou trabalhar demais... Mas o objetivo da minha vida é me tornar um artista de moda, vestir pessoas importantes, mostrar minhas ideias para o mundo. (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 52-53).

De acordo com os autores, além de traduzir bem um projeto centrado no trabalho, o relato demonstra um jovem “focado nas conquistas profissionais” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 53), ou seja, não se trata de um projeto idealizado e/ou frágil e, nem mesmo, centrado no consumismo e na estabilidade financeira, mas tão somente centrado no trabalho.

Sem esgotar as categorias abordadas, é possível inferir que a construção de projetos de vida vinculados à construção de uma identidade moral não tem muito a revelar para as juventudes sobre a realidade brasileira e as possibilidades de compreensão do mundo do trabalho com todas as desigualdades que se apresentam na contemporaneidade. Seria como se a realidade se projetasse da “consciência moral” e de valores individuais que determinariam a realidade vivida e as possibilidades de projeto de vida em que o *eu* se desprende do *todo*.

Ora, como nos advertiu Marx (2008, p. 47), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. E, por isso, a idealização e o enquadramento das juventudes a partir da hierarquização de projetos de vida que não se coadunam com o ser social encontram-se na contramão da complexidade das relações sociais em um país fundado nas desigualdades sociais, de raça e de gênero.

Por isso, o surgimento de uma reforma do Ensino Médio para a manutenção de desigualdades tem como ponto fundamental ampliar a aceitação da inevitabilidade da miséria e das injustiças sociais, pois, conforme acentuado por Marx e Engels (2007), somente com a fé no mundo burguês é possível aceitar que a forma distorcida pela qual se expressa seus interesses, que são particulares, podem ser compreendidos como universais.

Os Projetos de Vida trazidos pela Base Nacional Comum Curricular e entusiasticamente defendidos pelos *think tanks*, representantes de reformadores empresariais educacionais, são ideias que visam engajar as juventudes em prol do trabalho precário e alienado sem potencializar a transformação social. Seria, lado outro, de todo estranho as classes que se aproveitam das desigualdades promoverem mudanças que concorressem para a subversão dessa ordem.

Esse quadro nos remete ao início do filme *Nada de novo no front* (2022), quando, na trágica conjuntura da Primeira Guerra Mundial, vemos um professor convocando os jovens para

a batalha que mudaria as suas vidas. No entanto, o que se verifica é um morticínio em que vidas são despojadas de valor para aqueles que estão confortavelmente em seus gabinetes guiando os destinos dos iludidos.

### **Das considerações finais**

A proposta de nosso artigo girou em torno das articulações entre as transformações do mundo do trabalho e o mundo da educação, compreendendo a contrarreforma do Ensino Médio na conjuntura da precarização do trabalho aprofundada pela contrarreforma trabalhista. Capital, trabalho e educação possuem, inegavelmente, profundas relações que não são mecânicas e, por isso, demandam investigação e análise crítica para percebermos suas nuances, as quais são estabelecidas dentro de um tempo histórico. Portanto, a contrarreforma do Ensino Médio precisa ser entendida e analisada a partir de seu papel no metabolismo do capital.

A imposição normativa e autoritária de currículos pretende impor a lógica da precarização do trabalho através da sloganização da cultura empreendedora nas escolas. Nesse sentido, evidenciamos a fraude da panaceia do empreendedorismo como uma ideia que não corresponde às possibilidades da grande maioria da juventude brasileira. O empreender a si próprio é só um reajuste dos interesses do capital na luta pela sua otimização, utilizando-se de seus aparelhos metabólicos.

Dito isso, nossa análise trouxe a necessidade de se investir em reformas educacionais que dialoguem com a realidade dos sujeitos, sendo o currículo escolar um espaço valioso para a compreensão desta realidade. É em razão da importância do currículo, que grupos empresariais se mobilizam para a concretização de propostas de acordo com seus interesses, o que, de fato, é coerente com a lógica do capital. No entanto, essa coerência precisa ser criticamente desvelada e exposta para que não sejamos envolvidos na defesa de reformas que se desenvolvem por meio da internalização de seus valores através da educação.

A luta do capital pela sua otimização conduz à construção de um arcabouço ideológico legitimador de sua perspectiva de mundo. Estamos atravessando mais uma mudança do Ensino Médio, sendo a décima sexta desde a Reforma Couto Ferraz, ocorrida em 1854, ou seja, esta é mais uma reforma criada em razão de interesses da elite econômica brasileira e que, brevemente, será superada por outra para que sejam dadas respostas à juventude sobre suas perspectivas de futuro. E mesmo que esse ciclo se repita incansavelmente, não há (e nem

haverá) nada de novo no *front*, pois as reformas, em sua maioria, têm se pautado na verticalidade que ignora o presente para projetar um futuro em prol da acomodação.

Essa acomodação, na contrarreforma atual, vem travestida da novidade empreendedora, que, embora considerada por seus defensores um remédio para a superação da pobreza, presta-se à suavização da violência e da exclusão social, bem como ao ocultamento das desigualdades.

Com a compreensão da nova morfologia do trabalho, a liberdade de empreender significa um projeto de vida, na maior parte das vezes, fundado na aceitação da precariedade do trabalho e da vida. Corroborar com esses projetos de vida individualistas e comprometidos com o capital contribui para a promoção de uma consciência mágica que em nada possibilita a transformação social com uma intervenção qualificada no mundo.

Por isso, é necessário compreender que o mundo não *é*, ele está *sendo*, como dizia Paulo Freire (2005). E que o futuro não está dado. Ele é construído pela própria humanidade, pelos sujeitos em contato com os outros sujeitos, conscientes do poder de sua ação no mundo.

## Referências

ALMEIDA, C. M.; LIMA, J. C.; BOTELHO, L. S. A educação empreendedora como pontes para futuros. In: TEIXEIRA, C. S.; LEBLER, C. D. C.; SOUZA, M. V. (Orgs.). **Educação fora da caixa**: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação – volume 5. São Paulo: Blucher Open Access, 2020. p. 197-213. Disponível em: <https://pdf.blucher.com.br/openaccess/9788580394269/completo.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida**: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 06 abr. 2023.

CAZUZA; BRANDÃO, A. **O tempo não para** (1988). Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/cazuza/o-tempo-nao-para.html>. Acesso em: 01 abr. 2023.

CER, Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora. **Quem somos**. Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/o-cer/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2022**: divulgação de resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2021>.

LIMA, J. C.; BRIDI, M. A. C. Trabalho digital e emprego: a reforma trabalhista e o aprofundamento da precariedade. **Caderno CRH**, v. 32, n. 86, p. 325-341, 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i86.30561>.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

MEC, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MEC, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 abr. 2023.

MEC, Ministério da Educação. **Presidente Temer sanciona lei do Novo Ensino Médio**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iik7xEwo8KQ>. Acesso em: 01 abr. 2023.

MEC, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NADA DE NOVO NO FRONT. Filme. Direção: Edward Berger. Alemanha: Netflix, 2022.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SABINO, A. M.; ABÍLIO, L. C. Uberização - o Empreendedorismo como novo nome para a exploração. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, v. 2, n. 2, p. 109-135, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33239/rtdh.v2i2.53>.

SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Saiba como a Nova Lei Trabalhista impacta os pequenos negócios**. 2022. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/saiba-como-a-nova-lei-trabalhista-impacta-os-pequenos-negocios.c16a0edf67bef510VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em: 29 mai. 2023.

SEEMG. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Caderno Pedagógico: projeto de vida**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1YOYsGBL2SO7X9DU5TDbdxILfp4ZSuugr>. Acesso em: 16 abr. 2023.

VELOSO, S. G. A. **Trabalho e empregabilidade no projeto curricular reinventando o ensino médio: contribuições e desafios na definição da função social da escola**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 289 p. 2016. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_VelosoSG\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_VelosoSG_1.pdf). Acesso em: 02 abr. 2023.