

Zumbificação e “apocalipse zumbi ao contrário” no contexto da implementação e das resistências à Reforma do Ensino Médio

Luiz Roberto dos Santos Corrêa Neto¹

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar como se inserem os discursos relacionados ao empreendedorismo no contexto da Reforma do Ensino Médio e da BNCC no Brasil, promovendo uma contextualização desses discursos em um contexto mais amplo de reformas neoliberais no país e de intensificação da racionalidade neoliberal. Para tanto, foi utilizada a Análise do discurso, tendo como objetos dessa análise a Lei 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, as plenárias da Câmara dos Deputados e do Senado Federal destinadas à votação da Lei 13.415 e notas partidárias sobre a aprovação da referida lei. Como objetivo secundário, foram analisadas as concepções pedagógicas subjacentes às ocupações estudantis de 2016. A partir das análises, verificou-se que há, em todos esses documentos selecionados, uma forte presença da formação discursiva do empreendedorismo, associada à racionalidade neoliberal, em especial no que diz respeito à defesa da flexibilização, do protagonismo, do desenvolvimento de competências alinhadas a um projeto de vida e do estímulo ao sonho. Esses discursos promovem uma responsabilização total do indivíduo pelo seu futuro e sua empregabilidade, individualizando problemas sociais, ao passo que negam perspectivas de futuro emancipatórias e promovem uma visão do presente que ignora as contradições e tende a reproduzir o conservadorismo. Porém, foi verificada uma concepção de educação muito distinta nas ocupações estudantis de 2016, que tinham como foco pedagogias revolucionárias.

Palavras-Chave: Reforma do Ensino Médio; BNCC; Neoliberalismo; Capitalismo; Educação.

1 Introdução

A Reforma do Ensino Médio (REM) é um dos maiores desafios no que tange a educação básica no Brasil. A esse respeito, há uma grande quantidade de produções acadêmicas, das mais diversas áreas do conhecimento. Porém, esta pesquisa pode contribuir com o estado geral da arte sobre essa temática, principalmente, pela promoção de um diálogo entre as concepções de educação da Reforma e as das estudantes secundaristas que ocuparam as escolas em 2016.

A presente pesquisa teve como objetivo central compreender a inserção dos discursos do empreendedorismo na Reforma do Ensino Médio no Brasil. O objetivo secundário da pesquisa, por sua vez, foi comparar os princípios pedagógicos da Reforma do Ensino Médio com os princípios pedagógicos subjacentes às ocupações estudantis realizadas por estudantes secundaristas em 2016, que tinham como uma das demandas a revogação da REM.

¹ Graduanda em Ciências Sociais; Faculdade de Ciências Sociais – UFG; Goiânia; Goiás, Brasil; luiz.roberto@discente.ufg.br.

A partir das análises, observou-se que a formação discursiva do empreendedorismo é central na Reforma do Ensino Médio. Porém, pôde-se compreender como os discursos em torno da Reforma são marcados por uma série de contradições que fornecem importantes chaves de interpretação. Dentre essas contradições, destaca-se a pretensa autonomia dos estudantes e a flexibilização homogeneizante produzida pela REM, que possui um caráter “zumbificador”.

Na fase posterior da pesquisa, em que se analisou os princípios pedagógicos subjacentes às ocupações secundaristas de 2016, foi possível notar uma radical diferença entre a pedagogia do empreendedorismo que marca os discursos vinculados à implementação da Reforma do Ensino Médio e a pedagogia das ocupações, centrada na autogestão e autonomia estudantil. Essas pedagogias das ocupações apontam para processos pedagógicos que se constituem como um “Apocalipse Zumbi ao Contrário” (GRUPO CONTRAFILÉ, 2016), frente ao processo zumbificador da Reforma do Ensino Médio.

2 Metodologia

A pesquisa foi realizada a partir da técnica da Análise do Discurso, tendo como principais referências Brandão (2004), Orlandi (2005) e Fernandes (2008). Os textos analisados por meio desta técnica para compreender como se inserem os discursos do empreendedorismo na Reforma foram: a Lei 13.415/2017; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (GINEM); os discursos proferidos durante as plenárias que aprovaram a Lei 13.415/2017 na Câmara dos Deputados e no Senado; discursos partidários provenientes de partidos de diferentes espectros políticos a respeito da Reforma do Ensino Médio; e discursos jornalísticos da seção “Editorial” da Folha de São Paulo que abordassem a REM.

Para alcançar o objetivo secundário foi feita busca nos *sites* “Google Acadêmico” e “SciELO”, utilizando os termos “ocupações escolares” e/ou “ocupações de escolas” e “pedagogia”, bem como selecionando o ordenamento por data para restringir os resultados para artigos publicados a partir de 2016. Após isso, foi feita, por meio da leitura dos resumos dos artigos, uma segunda filtragem. De tal forma, os artigos que foram mais relevantes para o cumprimento do objetivo proposto foram selecionados e lidos na íntegra, resultando em um total de 16 artigos lidos sobre o tema.

Em decorrência do forte enfoque que os/as estudantes que ocuparam as escolas direcionaram para a autonomia pedagógica (PEÇANHA; ALMEIDA, 2018), bem como pelo

fato de a construção das identidades políticas desses(as) estudantes durante as ocupações ter se dado no interior do que se reconhece como campo progressista (GROPPO; OLIVEIRA, 2021) ou a partir das identidades de marxista, autonomista e anarquista, como no caso de Goiânia (SOFIATI; MARQUES; FERREIRA, 2021), foi percebida a necessidade de leitura de textos que abordassem perspectivas pedagógicas contra-hegemônicas/críticas (SAVIANI, 2013). De tal maneira, foram lidos artigos e livros voltados para a proposição de pedagogias centradas na autonomia discente e de influências marxista e anarquista, a fim de construir um repertório teórico que partisse das linguagens e reivindicações dos(as) próprios(as) discentes ocupantes para interpretar as tendências pedagógicas subjacentes à ocupação. Por fim, os resultados obtidos por esse estudo foram comparados com as análises feitas dos documentos vinculados à implementação da Reforma do Ensino Médio.

3 Governamentalidade neoliberal no contexto da Reforma do Ensino Médio

O contexto de crise estrutural do capital, uma crise que é, simultaneamente, da economia e da governamentalidade, ou seja, de técnicas relacionadas à condução da conduta dos sujeitos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16), engendra mecanismos de retirada de direitos e reestruturação produtiva a fim de impulsionar o acúmulo e circulação de capital (CASTRO; GAWRYSZEWSKI; DIAS, 2022, p. 7). Tal contexto, em que se produzem novas relações de trabalho, também enseja a produção de novas subjetividades: subjetividades alinhadas à governamentalidade neoliberal, isto é, ao autogoverno e autorresponsabilidade dos sujeitos (DARDOT; LAVAL, 2016), que passam a internalizar, para o âmbito biográfico e pessoal, as metas do capital.

Produzir esse sujeito que se responsabiliza por seu desemprego e pelas mazelas sociais que lhe afligem exige uma corrosão dos mecanismos de solidariedade e a formação de uma subjetividade cada vez mais individualista (CASTRO; GAWRYSZEWSKI; DIAS, 2022, p. 7), autodisciplinadora e autoeducadora (CARMO *et al.*, 2021, p. 23). E, como aponta Louis Althusser (1992, p. 77), a escola, enquanto Aparelho Ideológico de Estado, assume um papel central na formação de subjetividades e, portanto, na formação de hegemonia. Isso ocorre, pois a função dessa instituição não é apenas preparar profissionalmente e tecnicamente a força de trabalho, mas interpelar os sujeitos por certas ideologias, atuando na reprodução das condições de produção (ALTHUSSER, 1992). Diante disso, cabe questionar se a Reforma do Ensino Médio brasileira atua na direção da produção de subjetividades alinhadas ao neoliberalismo.

Essa hipótese se sustenta no fato de que a Reforma, promovida de maneira autoritária por Michel Temer na forma da Medida Provisória nº 746 e, posteriormente, transformada na Lei nº 13.415/2017, é uma expressão da fase neoliberal do capitalismo em todos os seus aspectos: o autoritarismo e o abandono da democracia formal pelo neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016) aparecem na forma pela qual a Reforma foi imposta, por meio de Medida Provisória; o conservadorismo inerente ao neoliberalismo (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017) (DARDOT; LAVAL, 2016) (FISHER, 2020) (KRAWCZYK, 2020, p. 20) também aparece na REM por meio da flexibilização e diluição dos conteúdos das disciplinas, abrindo caminho para a implementação subterrânea do projeto do “Escola Sem Partido” (CASTILHO, 2017, p. 11); e a transformação do sujeito em acumulador de capital humano, característica do neoliberalismo (COSTA, 2009) (DARDOT; LAVAL, 2016) (FISHER, 2020) (LÓPEZ-RUIZ, 2004), aparecem por meio da precarização e tecnificação do ensino promovidas pela Reforma.

Esses aspectos da Reforma do Ensino Médio estão imbricados tanto com o contexto em que ela surge quanto com os atores envolvidos na sua constituição e aprovação. Dentre os atores se destacam organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial e a OCDE (KRAWCZYK, 2020, p. 3) –, bem como as fundações empresariais/filantrópicas (TARLAU; MOELLER, 2020) (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017), que constituem uma elite “antipovo” e “antidireitos universais” (OLIVEIRA, 2020, p. 12). Em relação ao contexto social e econômico, é possível compreender a REM em um contexto mais amplo de intensificação neoliberal no Brasil, expressa, por exemplo, pelo Teto de Gastos e a Reforma Trabalhista.

4 Analisando a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC

A compreensão dos fatores mencionados no item anterior é necessária para se explicitar o contexto social e econômico em que os discursos em torno da Reforma do Ensino Médio se inserem. A respeito da Lei nº 13.415/2017, deve-se considerar que se trata de um discurso do campo institucional legislativo, em que os saberes veiculados são legitimados do ponto de vista legal e, portanto, adquirem o poder de fornecer diretrizes normativas para a ação do Estado e da sociedade civil, articulando de maneira ímpar saber e poder (BRANDÃO, 2004, p. 37). Outra característica importante é que o discurso legislativo é sempre coletivo, sendo o texto da lei um resultado de disputas, que estão presentes no texto, mas não claramente, visto que se oculta o debate na redação (MAIA, 2015, p. 54). De tal forma, uma série de vozes foram apagadas no processo, como a vozes dos(as) estudantes que ocuparam as escolas e a dos(as) deputados(as) e senadores contrários à Reforma.

Faz-se necessário mobilizar o conceito de formação discursiva para compreender o que estão dizendo as vozes realmente presentes no texto da referida Lei e da BNCC. As formações discursivas são as “regras de formação” do discurso (objetos, tipos de enunciação, conceitos, temas, teorias, etc.), que formam uma regularidade dos discursos e delimitam o que é ou não é possível dizer (FERNANDES, 2008). Por sua vez, as formações discursivas se relacionam com formações ideológicas e relações de classe (BRANDÃO, 2004, p. 47). Dessa maneira, pode-se dizer, através da análise do discurso desses textos, que a formação discursiva hegemônica que determinava os discursos durante a aprovação da REM e da BNCC – e até o presente – é a formação discursiva do empreendedorismo, que se vincula diretamente à formação ideológica neoliberal e aos interesses de classe de setores economicamente dominantes da sociedade brasileira.

5 “Em tempos difíceis, seja flexível!”

A formação discursiva do empreendedorismo tem como uma de suas palavras de ordem predominantes a “flexibilização” (FERRETTI; KRAWCZYK, 2017, p. 36). A ideia de flexibilização, presente nesses discursos, é utilizada há décadas como forma de se opor à intervenção estatal para proteção social e trabalhista (FERRETTI; KRAWCZYK, 2017, p. 36), mas também como um estímulo à fantasia de livre escolha e inovação (FERRETTI; KRAWCZYK, 2017, p. 36), auxiliando na responsabilização dos sujeitos pelas metas da reprodução capitalista e transferindo as mazelas sociais para o domínio pessoal e biográfico.

Em relação à Lei nº 13.415/2017, não se encontra a palavra “flexibilização”, porém seus princípios estão implícitos, como no caso dos itinerários formativos previstos no Artigo 4º, que acaba com a obrigatoriedade de disciplinas centrais na formação do ensino médio até então. Outros elementos são também importantes para revelar o anseio pela flexibilização, tais como o reconhecimento dos profissionais com notório saber; o uso de termos como “estudos e práticas” substituindo “disciplinas” no que tange às áreas de educação física, arte, sociologia e filosofia; a própria oferta dos itinerários, que varia de acordo com as possibilidades das escolas; a abertura para firmar convênios com instituições de educação a distância a partir do reconhecimento de *competências* dessas instituições; entre outros elementos (BRASIL, 2017). Dessa maneira, percebe-se que, para os promotores da Lei, o que está em jogo com a flexibilização é a abertura de espaço para a mercantilização educacional (FERRETTI; KRAWCZYK, 2017, p. 40) e a concomitante desvalorização docente. Esse caráter perverso da

flexibilização é disfarçado por meio de uma suposta garantia de diversificação e autonomia dos estudantes.

Durante as plenárias da Câmara e do Senado para a aprovação da Lei nº 13.415/2017, a defesa da noção de flexibilização é mais explícita por aqueles que votaram a favor da Reforma. Um destaque para a fala do Senador Pedro Chaves (PSC), relator do projeto na comissão especial: “assim, substitui-se o atual ensino médio, que é constituído por um *cardápio* único, composto por 13 disciplinas engessadas por uma Base Nacional enxuta [...]” (TV SENADO, 2017, grifo nosso). O uso do termo “cardápio” para se referir ao conjunto das disciplinas é bastante demonstrativo da transformação da escola em uma empresa, característica da racionalidade neoliberal que sustenta os discursos da flexibilização: um cardápio deve ser flexível para os clientes e não um “cardápio único”.

Ao contrário da Lei nº 13.415, a BNCC e o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, elaborado pelo MEC, apresentam explicitamente o termo “flexibilização”. A BNCC, inclusive, expõe que a Reforma do Ensino Médio “adota a flexibilidade como princípio de organização curricular” (BRASIL, 2018a, p. 468). No Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, o termo “flexibilização” é um dos mais utilizados ao longo do documento, conforme levantamento pessoal feito pela plataforma *Atlas.ti*. Considerando o contexto – dimensão que a análise apenas da frequência de palavras não permite –, há uma explícita defesa da flexibilização em prol da possibilidade de escolha dos estudantes, de acordo com seu projeto de vida e o desenvolvimento de suas competências.

Porém, não se deve analisar o discurso em busca de uma homogeneização (BRANDÃO, 2004), mas atentar para o interdiscurso e a contradição, visto que as formações discursivas e ideológicas são permeadas por contradições, não formando uma visão de mundo cristalizada e homogênea. Dessa forma, em contradição com a ideia de flexibilização, a lei referida aponta que cabe à União o estabelecimento dos “padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência para os processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017, n.p.). Ou seja, a aparente flexibilidade curricular se submete à rígida definição dos padrões de desempenho e é legitimada pelas avaliações nacionais (FERRETTI; KRAWCZYK, 2017, p. 41), operando um processo de homogeneização dos conteúdos e das subjetividades.

. Essa contradição acima citada é demonstrativa de uma contradição mais ampla e constitutiva do neoliberalismo, visto que a racionalidade neoliberal prega a autonomia e liberdade como fundamento dos indivíduos-empresa, ao passo em que tendencialmente

submete todos os aspectos da vida à burocratização homogeneizante das avaliações de desempenho (FISHER, 2020, p. 75).

Além disso, a própria proposta de um currículo comum a nível nacional é contraditória à flexibilização. Porém, ao invés de homogeneizar conteúdos, a BNCC impõe competências a serem desenvolvidas pelas escolas. Aqui, há um interdiscurso com outros elementos fundamentais na constituição da formação discursiva do empreendedorismo: a Teoria do Capital Humano e sua principal derivação, a pedagogia das competências.

6 “Você consegue! Basta se esforçar!”

A Teoria do Capital Humano, fruto da Escola de Chicago, preconiza que as habilidades humanas constituem o capital humano dos indivíduos (LÓPEZ-RUIZ, 2004). Essas habilidades são abstraídas dos indivíduos concretos, se manifestando enquanto valor de troca. Assim, o indivíduo, ao acumulá-las, acumula esse capital humano (LÓPEZ-RUIZ, 2004). Dessa forma, cria-se uma abstração tanto dos indivíduos concretos quanto de suas habilidades, fazendo com que ambos se alinhem a um fim externo, eliminando suas particularidades em prol de uma universalidade abstrata.

Nos discursos que envolvem a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, isso está evidente na construção da abstração “Jovem”, ou seja, na construção de um jovem abstrato e homogêneo, que é apresentado como trabalhador, mas que tem suas condições objetivas ignoradas (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 357) e que anseia pela Reforma, pois anseia por investir em seu capital humano. Essa construção discursiva está presente na BNCC, no GINEM, nos discursos do legislativo durante as plenárias de aprovação da Lei 13.415/2017 e nas notas dos partidos analisados.

Uma forma de comparação entre esses componentes do capital humano, ou seja, entre as habilidades humanas, é a noção de competência. A competência expressa quais componentes têm ou não valor para o mercado e quais devem ser objetos de investimentos (COSTA, 2009, p. 183) – principalmente educacionais, visto que, em interface com a Teoria do Capital Humano, a educação passa a funcionar como uma forma de investimento (COSTA, 2009, p. 177) para os indivíduos-micro-empresas, operando no que é chamado de pedagogia das competências.

O termo “competências” está presente já na Lei 13.415/2017, destacando que a BNCC iria definir as competências e habilidades a serem exigidas dos estudantes. E essa é a função

primordial da BNCC, o que se torna evidente, por exemplo, pelo fato dos termos “competência” e “habilidade” serem alguns dos mais frequentes – levantamento também realizado pela plataforma *Atlas.ti*. A definição de competência presente na BNCC é bastante taxativa a respeito do caráter pragmático e mercadológico do uso do termo:

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

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio também reproduz, de maneira geral, a mesma lógica. Dessa forma, pode-se concluir que o foco nas competências, em detrimento do foco nos conhecimentos e conteúdos demonstra que o objetivo central da Reforma do Ensino Médio e da BNCC não é qualificar a força de trabalho dos jovens, como é alardeado nos discursos em defesa de ambos, mas adequar as subjetividades ao trabalho precarizado tão em voga nos tempos atuais.

Nesse sentido, é reforçada, em especial, a necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 363) para adaptabilidade dos alunos às demandas da governamentalidade neoliberal. O texto da lei deixa explícito essas intenções ao pontuar que os currículos devem considerar “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, n.p.). Esse aspecto é muito presente, também, no GINEM e na BNCC.

As competências socioemocionais não se desvinculam de outra noção central na formação discursiva do empreendedorismo, na Reforma do Ensino Médio e na BNCC: o projeto de vida dos estudantes. A centralidade do projeto de vida é demonstrada, por exemplo, na afirmação, presente no GINEM, de que “é importante que seja destinada uma carga horária específica para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes [...]” (BRASIL, 2018b, n.p.).

A BNCC é explícita em relação à vinculação entre o desenvolvimento do projeto de vida e das competências e a preparação para trabalhos precarizados, indicando que a realização das experiências previstas

supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018a, p. 465-466)

Há, também, um interdiscurso muito presente entre os discursos sobre o projeto de vida dos jovens e os discursos que reforçam o desenvolvimento de seu protagonismo. O culto ao protagonismo juvenil e sua relação com o projeto de vida e as competências está presente na BNCC e nos discursos legislativos e partidários analisados, porém é explicitado de forma mais intensa no Guia de Implementação ao Novo Ensino Médio, em que é pontuado que a “espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (BRASIL, 2018b, n.p.). Por mais que a mencionada responsabilização dos jovens não explicita isso, é possível inferir que, no avesso do discurso – ou seja, no dito que não é dito, que caracteriza o discurso (BRANDÃO, 2004) –, há transferência da responsabilidade do Estado de garantir empregos para o nível individual, associando a garantia de empregos às competências que o jovem cultiva.

Por meio do culto ao protagonismo, há, portanto, um interdiscurso implícito com uma concepção meritocrática da sociedade, que se evidencia no foco, presente na BNCC, no GINEM e discursos legislativos e partidários, em defender que os jovens devem se adaptar às mudanças produtivas e tecnológicas de um mercado de trabalho cada vez mais flexível. Essa perspectiva do protagonismo juvenil tenta esconder a mencionada contradição entre uma suposta flexibilização e a homogeneização promovida pelos currículos. Assim, os estudantes estão diante de uma burocracia que limita as reais possibilidades de escolha e autonomia em prol de um modelo padronizado, mas acreditam ser protagonistas no desenvolvimento de seu projeto de vida.

7 Protagonistas do Processo?

Diante da contradição entre protagonismo juvenil e burocracia homogeneizadora da Reforma, é possível realizar um diálogo com a obra “O Processo”, de Franz Kafka (2018), para analisar este contexto de distopia burocrática. Nesse livro, o personagem Joseph K. acorda com presenças estranhas o observando, membros de uma imensa rede burocrática, e que informam que ele está sendo acusado em um processo (KAFKA, 2018). Aos estudantes secundaristas e professores do ensino médio, tal como à Joseph K. em relação ao seu processo, não é

apresentada outra alternativa que não seja a aceitação passiva dessa nova realidade, produzida por forças difusas e em níveis hierárquicos inalcançáveis aos sujeitos submetidos a esse processo.

Em um dos últimos capítulos do livro, um padre conta a K. um conto que resume a aflição que atravessa o acusado: um homem tenta acessar a lei, mas, diante da entrada da lei, há um porteiro e, após ele, inúmeros outros porteiros, cada um mais poderoso que o anterior. Após gastar toda a sua vida tentando passar pelo primeiro porteiro, buscando incontáveis táticas para suborná-lo e atravessar a porta, o homem pergunta o porquê de mais ninguém ter tentado passar por aquela porta, pergunta a qual o porteiro responde explicando que isso seria impossível, visto que aquela porta era feita exclusivamente para ele (KAFKA, 2018).

Essa passagem enigmática pode ajudar na compreensão da REM e suas referências curriculares como não apenas um processo que passa a assombrar o cotidiano dos estudantes, mas como uma preparação para um processo posterior, com o qual os estudantes terão que lidar ao longo de suas vidas, assim como Joseph K. Trata-se, nesse caso, da preparação para o processo de luta incessante para “vencer na vida” na sociedade neoliberal, no qual cada estudante terá sua própria porta a atravessar, determinada por seu Projeto de Vida e será munido de *competências* para tentar subornar o porteiro – que representa os próprios desafios impostos por uma sociedade neoliberal. Caso consigam terminar a impossível tarefa de passar pela porta, outra porta e outro porteiro, ainda mais poderoso, os aguardará. Todos os sonhos e desejos dos estudantes passam, assim, por uma precorporação, ou seja, um processo em que qualquer tentativa de contestação é previamente moldada nos termos do capitalismo neoliberal (FISHER, 2020).

Portanto, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC atuam tanto na mudança do currículo, em seu conteúdo e estrutura, quanto disputam a dimensão do desejo dos estudantes. Para isso, porém, há ainda outro elemento associado à formação discursiva do empreendedorismo que se manifesta, sobretudo, no avesso dos discursos da BNCC, do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio e dos discursos legislativos e partidários – apesar de também estar expresso de maneira explícita em certos trechos da BNCC –: o incentivo ao sonho.

8 “Acredite nos seus sonhos, você vai ‘chegar lá!’”

Através do incentivo ao sonho, busca-se estimular o estudante a ser protagonista e gestor de sua empresa-de-si-mesmo. Porém, não são todos os tipos de sonhos que recebem incentivos:

o total descaso, por parte dos grupos envolvidos na Reforma do Ensino Médio, em relação aos estudantes que ocuparam mais de mil escolas pelo país em 2016 demonstra que essa lógica reconhece como válidos apenas os sonhos realistas, isto é, apenas os sonhos que não desafiem o “realismo capitalista”, que declara “que o capitalismo é o único sistema político e econômico viável” (FISHER, 2020, p. 10).

Mais do que uma projeção de um futuro previamente formatado pelo realismo capitalista, a Reforma do Ensino Médio promove uma intensificação de uma visão do presente que se pauta no trabalho onírico – característico do funcionamento cotidiano do capitalismo –, ou seja, uma percepção camuflada da realidade, pautada em uma consistência que exclui qualquer contradição e anomalia, de forma semelhante ao que a mente faz após o despertar de um sonho (FISHER, 2020, p. 100). Com um futuro formatado e o presente esterilizado, resta a repetição do passado e o conservadorismo como as perspectivas do possível, o que é reforçado por falas de deputados e senadores favoráveis à Reforma, como, por exemplo, na fala de um deputado governista que se refere à Reforma como uma “revolução na educação” e como sinal “do Brasil dos novos tempos”, após mencionar que a Reforma o faz lembrar de como a educação era estruturada em sua juventude (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016). Assim, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC atuam na instauração de um tempo de revoluções conservadoras e extermínio de futuros.

9 “As minorias têm que se adequar às maiorias”

Diante de todo o exposto até aqui, pode-se dizer que o Jovem que sai das esteiras da escola sob o modelo da Reforma do Ensino Médio, construído no seio dos discursos vinculados ao empreendedorismo, é um sujeito à imagem e semelhança do capital, com suas particularidades e habilidades arrancadas de seu corpo para se autonomizar em competências. Ou seja: essas competências que os indivíduos têm de desenvolver aparecem em uma relação que os exclui da produção delas, como se elas existissem a priori, em uma forma fantasmagórica. Dessa maneira, percebe-se que o fetichismo da mercadoria, descrito por Marx (2011), está presente nas práticas de desenvolvimento das competências dos indivíduos marcados pela forma de governo neoliberal.

Outro elemento da análise de Marx (2011) sobre a produção e circulação das mercadorias é a teoria da equivalência geral. O equivalente geral é uma mercadoria cujas particularidades foram negadas, se tornando apenas um espelho para o valor de troca de outras

mercadorias. Porém, ao mesmo tempo em que essa mercadoria se torna vazia de particularidades, seu valor de uso se torna a transformação de todos os valores de outras mercadorias em variações de si mesmo. Nesse sentido, é possível perceber como o Capital Humano adquire o caráter de equivalente geral, tendo o poder de transformar os sujeitos-empresas e suas competências fantasmagóricas em meras abstrações vazias de particularidades e reflexos de sua própria imagem.

Esse processo de acúmulo de capital humano, portanto, homogeneiza os sujeitos, transformando-os em indivíduos-empresas abstratos que têm suas existências alinhadas a um fim externo, isto é, ao acúmulo de capital humano. Tal situação se assemelha ao mito do zumbi, que constitui uma descrição voraz do capital enquanto entidade-morta-mais-viva do capitalismo, visto que transforma tudo em sua imagem e semelhança por meio do mecanismo da equivalência geral (COELHO, 2017). Mas, também, nós nos tornamos zumbis, visto que a carne viva que é transformada em trabalho morto é a nossa, os zumbis produzidos somos nós (FISHER, 2020, p. 29).

A Reforma do Ensino Médio pode ser compreendida, portanto, como uma espécie de intensificação de uma epidemia-zumbi, por meio da mencionada homogeneização dos sujeitos e competências pelo equivalente geral do Capital Humano. Porém, zumbis não são seres passivos: para além de reproduzir suas vidas e necessidades na distopia capitalista, os zumbis desejam, *sonham*. Qual seu sonho? Morder, contaminar o Outro (ou outros) com o vírus do Mesmo, sendo, dessa forma, “máquinas de denegação da alteridade”, que reduzem tudo ao Um, ao equivalente geral (COELHO, 2017, p. 111). Os zumbis, assim, são a imagem da homogeneização e do conservadorismo.

De tal maneira, a Reforma do Ensino Médio e suas referências curriculares homogeneizantes atuam na construção de um mundo distópico zumbi, sem alteridade e cujas fronteiras entre presente e passado são borradas, ao passo que o futuro é cancelado. Percebe-se, assim, o profundo caráter conservador dessa política – conservadorismo que é inerente ao neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016) (KRAWCZYK, 2020, p. 20) –, o que é perceptível, dentre outros aspectos, pela padronização dos currículos realizada pela BNCC, bem como pela falta de conteúdos críticos essenciais, como os debates sobre gênero e sexualidade.

Diante disso, o protagonismo juvenil defendido na Reforma se revela um protagonismo disciplinado, que se estabelece dentro dos limites impostos pelos gestores da educação (SILVA, 2020, p. 3). Qualquer tentativa de romper com essa paralisia da burocracia neoliberal e seu caráter zumbificador e cancelador de futuros é enfrentada com a pedagogia do cassetete, das

bombas de gás lacrimogêneo e do *spray* de pimenta, como demonstra a atuação da polícia contra as ocupações secundaristas de 2015 e 2016 – que tinha a revogação da Reforma do Ensino Médio como demanda, dentre outras demandas locais e nacionais (CRUZ; JAHNKE, 2018, p. 22) (HONORATO, 2019, p. 11) (OLIVEIRA; FEITOSA, 2022, p. 902).

De tal forma, os/as estudantes que ocuparam as escolas revelaram um protagonismo estudantil muito distinto do protagonismo do defendido na Reforma: é o protagonismo de lutar contra a Reforma do Ensino Médio (JUNIOR *et al.*, 2018, p. 90) (MACEDO; ESPINDOLA; RODRIGUES, 2016). Porém, mais do que um modo de luta contra essa e outras medidas neoliberais, as ocupações tinham caráter altamente pré-figurativo, antecipando e forjando, no presente, a escola que se aspira para o futuro (HONORATO, 2019, p. 13) (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019, p. 82).

10 Criando um “Apocalipse Zumbi ao contrário”

As ocupações geraram um estado de exceção no território da escola, em que as categorias e identidades prévias foram suspensas (GRUPO CONTRAFILÉ, 2016, p. 45) e os papéis pré-estipulados para os corpos e para a escola foram rompidos: de estudante para ocupa, de escola para ocupação (NASCIMENTO; BORGES; SILVA, 2023, p. 895-896). Produziu-se, assim, um processo de dessubjetivação que pôs em risco o indivíduo categorizado pelo poder (HONORATO, 2019, p. 32): em lugar de indivíduos-aluno-zumbi homogêneos e empreendedores de si, criou-se uma subjetividade coletiva, uma inteligência coletiva (COSTA; SANTOS, 2017, p. 54), fundada em interesses comuns, que se definia identitariamente a partir da oposição com o Outro representado pelas classes dominantes ou pela classe política, mas que não eliminava as singularidades (CRUZ; JAHNKE, 2018, p. 22-25).

Essa subjetividade coletiva será referida, nesse texto, como *as ocupas*, optando-se pelo artigo feminino para enfatizar a posição de destaque e liderança informal que as meninas tiveram nas ocupações (HONORATO, 2019, p. 15) (BASTOS; MARINHO, p. 10). Essas ocupas produziram uma utopia nas fissuras da escola atravessada pelo poder político e econômico, gerando uma nova pedagogia: uma pedagogia das ocupações (HONORATO, 2019).

Essa pedagogia teve como elemento central a autonomia estudantil (OLIVEIRA; FEITOSA, 2022, p. 902), promovida por meio das constantes assembleias democráticas e da autogestão das tarefas (OLIVEIRA; FEITOSA, 2022, p. 905) (BASTOS; MARINHO, 2017) –

estas eram divididas de forma descentralizada e rotativa (DIAS, 2021, p. 8) e buscando superar as hierarquias de gênero em sua realização (SILVA, 2018, p. 7) (BASTOS; MARINHO, 2017, p. 10) –, bem como por meio da independência das ocupas em relação a professores, pais e representações políticas formais. De tal maneira, ela pode ser inserida na categoria das pedagogias contra-hegemônicas, descrita por Saviani (2013) como pedagogias que desafiam a lógica capitalista hegemônica na organização das escolas.

Em especial, é necessário chamar a atenção para a grande proximidade da pedagogia desenvolvida nas ocupações com a chamada *pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, de inspiração marxista e humanista. Freire critica a educação “bancária”, que apenas deposita conteúdos nos estudantes, que os aceitam passivamente – à sua própria maneira, a pedagogia do empreendedorismo pode ser considerada uma expressão da educação bancária – e defende a curiosidade epistemológica, que mantém vivo o gosto da rebeldia, a consciência de ser agente histórico e a raiva, característica de quem é capaz de amar (FREIRE, 1996).

Tal como Freire, as ocupas, em sua rebeldia, entendiam que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 11) e que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996, p. 55), mas que a autonomia se constrói nas experiências de tomada de decisão e responsabilidade (FREIRE, 1996, p. 55), como nas assembleias. Assim como Freire, elas também entenderam que há uma pedagogia inerente à materialidade do espaço (FREIRE, 1996, p. 24), o que é evidente pela importância dada a atividades de limpeza nas ocupações (NASCIMENTO; BORGES; SILVA, 2023, p. 900), bem como à ressignificação das definições e usos dos espaços da escola (BASTOS; MARINHO, 2017, p. 7).

Outra proximidade evidente é com a pedagogia anarquista. Como demonstra Cirqueira (2017, p. 27), as ocupas produziram territórios autônomos temporários e organizaram uma pedagogia que partia da escola vista de dentro, em contraposição à escola vista de fora pelos aparelhos de poder. Outros elementos que aproximam a pedagogia das ocupações de uma pedagogia anarquista foram a valorização da ação direta (CIRQUEIRA, 2017, p. 31), da experimentação, liberdade e solidariedade mútua para além de qualquer controle (GALLO, 2012, p. 185) e a centralidade da autogestão das atividades (CIRQUEIRA, 2017, p. 31) (OLIVEIRA; FEITOSA, 2022, p. 905) (SILVA, 2018, p. 7-8) (BASTOS; MARINHO, 2017, p. 7).

Também é necessário pontuar como currículos foram criados no cotidiano das ocupações. Currículos que valorizavam também as dimensões artísticas e políticas (HONORATO, 2019), bem como disciplinas negligenciadas nos currículos tradicionais das

escolas, como História e Filosofia (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019, p. 81-82). Temas negligenciados nesses currículos tradicionais, como o feminismo e movimentos LGBTs também estavam presentes (BASTOS; MARINHO, 2017, p. 10) – como resultado, vários(as) estudantes relatam que reviram seus preconceitos durante as ocupações (MACEDO; ESPINDOLA; RODRIGUES, 2016, p. 1367) e houve, inclusive, transições de gênero durante o período das ocupações (HONORATO, 2019).

Essas mudanças curriculares, de subjetividade, de identidade de gênero, do modo de produzir a escola – de forma a romper com as hierarquias de gênero na separação das tarefas e a dar outros significados aos espaços esterilizados da escola, preenchendo-os de arte, cultura e política –, além da própria composição majoritariamente feminina das ocupações, nos permitem classificar a pedagogia das ocupações, também, como uma pedagogia profundamente feminista.

De forma geral, a pedagogia das ocupações pode ser definida como uma pedagogia do “Apocalipse Zumbi ao Contrário”, como definiu um estudante paulista ao falar sobre as ocupações (GRUPO CONTRAFILÉ, 2016, p. 57). As ocupações, a partir de todos os elementos descritos acima, foram capazes de produzir um despertar dos zumbis homogeneizados, que passaram a estar vivos e carregar a potência da vida, qual seja: a de ser indomável, de ser o lugar da invenção e da produção de diferença (GRUPO CONTRAFILÉ, 2016, p. 42).

De forma muito distinta da concepção de educação e sociedade presentes na Reforma do Ensino Médio e na BNCC, as ocupações produziram temporariamente uma educação que ousou, nos termos de Mészáros (2008, p. 48), ir para além do capital, ao romper com sua lógica mistificadora e não cair na tentação de buscar meros reparos institucionais. Dessa maneira, mesmo que por um breve período, as utopias das pedagogias contra-hegemônicas e emancipatórias puderam se realizar, antecipando, na prática, uma sociedade que vá para além do capital.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Editora Graal, 6. Ed., 1992.

BASTOS, Rafael; MARINHO, Viviane. Escolas do Rio de Janeiro ocupada: faces de uma pedagogia militante. e-Mosaicos - *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ)*, [S. l.], v. 6, n.

12, p. 3-21, ago. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30265>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRANDÃO, Helena. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora Unicamp, 2ª ed., 2004.

BRASIL. *Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*. Brasília, 2018b.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Plenário - Sessão Deliberativa - 07/12/2016 - 16:49*. Youtube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZZrQtTvXCoU&list=TLGGw0o0whXwmSoyNDA3MjAyMw>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CARMO, Luana; ASSIS, Lilian; JÚNIOR, Admardo; TEIXEIRA, Marcela. O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. *Caderno EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 18-31, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/HY7NpJpmW6vh6sKX3YdCrSd>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CASTILHO, Denis. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. *Geo Diálogos – Revista Eletrônica de Diálogo e Divulgação em Geografia*, [S.l.] v. 1, n. 4, p. 9-18, fev. 2017. Disponível em: https://www.geografia.blog.br/gallery/gdn04v01_01.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. *Trabalho necessário*, [S.l.], v. 20, n. 42, p. 1-25, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53456>. Acesso em: 13 jan. 2025.

COELHO, Carlos Cardozo. *A diferença superestrutural: Ontologia, pós-desconstrução e devoração - a partir de Jean Luc Nancy e para além*. 2017. 230 p. Tese (Doutorado em Filosofia). PUC - Rio, Rio de Janeiro, mar. 2017.

COSTA, Luciano Bedin da; SANTOS, Manuella Mattos dos. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 49-72, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647802>. Acesso em: 13 jan. 2025.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 70, p. 171-186, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CRUZ, Leandro Gomes Moreira; JAHNKE, Morgana Elisha. As subjetividades no ambiente escolar: o movimento de ocupação de 2016 no oeste catarinense. *Revista três pontos*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 20-27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/12068/9791>. Acesso em: 13 jan. 2025.

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

DIAS, Matheus Felipe Gomes. As ocupações secundaristas em Goiás: o avanço da violência institucional e o limite da tática de reivindicação. *Avesso: Pensamento, Memória e Sociedade*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/avesso/article/view/52099>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FERNANDES, Claudemar. *Análise do Discurso*: reflexões introdutórias. São Carlos - SP: Claraluz, 2008

FISHER, Mark. *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. *Revista de Ciências Sociais*, [S.l.], n. 36, p. 169-186, abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869>. Acesso em: 13 jan. 2025.

GROPPO, Luís Antonio; OLIVEIRA, Mara Aline. ocupações secundaristas em minas gerais: subjetivação política e trajetórias. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XmjrZCTnPM76DbmkbcYggQn/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

GRUPO CONTRAFILÉ. Apocalipse Zumbi ao Contrário. In: GRUPO CONTRAFILÉ, Grupo. *A Batalha do Vivo*. Copyleft. 2016. p. 40-93.

HONORATO, Cayo. Arte e pedagogia das ocupações: emergências da juventude auto-organizada. *Revista Educação, Artes e Inclusão*. [S.l.], v. 15, n. 4, p. 8-35, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/14584>. Acesso em: 13 jan. 2025.

JUNIOR, Denis Piton Nogueira. LIMA, Letícia da Silva Herculano; PINTO, Isaque Costa; COSTA, Loren Muniz da.. A reforma do ensino médio: histórico, desdobramentos e reflexões. *Perspectiva Sociológica*, [S.l.], v. 1, p. 81-96, jul. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343591263_A_REFORMA_DO_ENSINO_MEDIO_HISTORICO_DESDOBRAMENTOS_E_REFLEXOES. Acesso em: 13 jan. 2025.

KAFKA, Franz. *O Processo*. Cotia: Pé da Letra, 2018.

KRAWCZYK, Nora. EUA-Brasil: uma cooperação deletéria na educação - da cartilha neoliberal ao fundamentalismo religioso. *Jornal de Políticas Educacionais*. [S.l.], v. 14, p. 1-26, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77573>. Acesso em: 13 jan. 2025.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. *O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo*. 2004. 385 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Unicamp, Campinas, 2004.

MACEDO, Regina Moura de; ESPINDOLA, Neila; RODRIGUES, Allan. “Não é só pelo diploma”: as ocupações das escolas e os processos curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 04, p.1358-1376, out./dez. 2016. Acesso em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30018>. Disponível em: 13 jan. 2025.

MARX, Karl. Capítulo 1: Mercadoria. In: MARX, Karl. *O Capital [Livro I]: crítica da economia política. O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. p.157-218.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Vânia Virgens Almeida; BORGES, Scarlett Giovana; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Ocupe as ruínas: ensaio sobre a educação em Direitos Humanos nas ocupações estudantis em 2015/2016. *Revista de Educação Pública*, [S.l.] v. 32, p.888-909, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13588>. Acesso em: 13 jan. 2025.

OLIVEIRA, Fernanda de Lima; FEITOSA, Raphael Alves. Primavera Estudantil e o Movimento de Ocupações (2015-2016): uma Revisão Narrativa da Literatura. *Ensino*, [S.l.], v.

23, n. 5, p. 901-909, 2022. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9802>. Acesso em 13 jan. 2025.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. *Educação Unisinos*, [S.l.], v. 24, p.1-20, set. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>. Acesso em: 13 jan. 2025.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes. 2005.

PEÇANHA, Valéria Lopes. ALMEIDA, Mateus. Fazendo pedagogia da autonomia com a ocupação IEPIC. *Perspectiva sociológica*, [S.l.], n. 21, p. 69-80, 1º sem. 2018. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/PS/article/view/1744>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Retratos da escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SAVIANI, Demerval. Ensaios contra-hegemônicos: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa (1980-1991). In: SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 401-424.

SILVA, Letícia Gabrielle Lima Da Costa; SANTOS, Paulo Jackson Garcez; ANDRADE, Priscila Serafim de; CORREA, Sabrina Duarte. “A escola é nossa”: dimensão pedagógica das ocupações. Anais V CONEDU - Congresso Nacional de educação. *Realize Editora*, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/49343>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, Raphael Bueno Bernardo da. Base Nacional Comum Curricular: entre a subjetividade neoliberal e resistências. In: *XIX Encontro de História da Anpuh-Rio*, 21-25, 2020, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anpuh, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1596214857_ARQUIVO_3a765a5a2bc4dca7e4fa4aeda5c58f52.pdf. Acesso em 13 jan. 2025.

SOFIATI, Flávio Munhoz; MARQUES, José Elias; FERREIRA, João Roberto. Ocupações secundaristas em Goiânia: formação e experiências políticas das/os jovens. *Linhas críticas*, Brasília, v. 27, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567258036/html/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn; O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

TEIXEIRA, Juliana Cotting; FREITAS, Gustavo da Silva; HENNING, Paula Corrêa;. Ocupações secundaristas através do facebook: governamentalidade e heterotopia. *Aurora: revista de arte, mídia e política*. São Paulo, v. 11, n. 33, p. 72-93, out. 2018/jan.2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/37160/27273>. Acesso em: 13 jan. 2025.

TV SENADO. *Plenário – Sessão Deliberativa - 08/02/2017*. Youtube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cg1HuZcDw7w>. Acesso em: 13 jan. 2025.

Zombificação y «Apocalipsis zombi al contrario» en el contexto de la implantación y resistencia a la Reforma de la Educación Secundaria

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar cómo los discursos relacionados con el espíritu empresarial se insertan en el contexto de la Reforma de la Escuela Secundaria y el BNCC en Brasil, promoviendo una contextualización de estos discursos en un contexto más amplio de reformas neoliberales en el país y la intensificación de la racionalidad neoliberal. El análisis del discurso se utilizó para analizar la Ley 13.415/2017, el Currículo Nacional Común Básico (BNCC), la Guía de Implementación de la Nueva Escuela Secundaria, las sesiones plenarias de la Cámara de Diputados y del Senado Federal para votar la Ley 13.415 y las notas de los partidos sobre la aprobación de esta ley. Como objetivo secundario, se analizaron las concepciones pedagógicas subyacentes a las ocupaciones estudiantiles de 2016. A partir de los análisis, se constató que todos estos documentos seleccionados contienen una fuerte formación discursiva del emprendedorismo, asociada a la racionalidad neoliberal, especialmente en lo que se refiere a la defensa de la flexibilidad, el protagonismo, el desarrollo de habilidades alineadas a un proyecto de vida y el fomento de los sueños - siempre y cuando sean sueños previamente moldeados por el capital. Estos discursos responsabilizan completamente a los individuos de su futuro y de su empleabilidad, individualizando los problemas sociales, al tiempo que niegan perspectivas emancipadoras para el futuro y promueven una visión del presente que ignora las contradicciones y tiende a reproducir el conservadurismo. Sin embargo, en las ocupaciones estudiantiles de 2016 había una concepción muy diferente de la educación, centrada en pedagogías revolucionarias.

Palabras-clave: Reforma del Ensino Medio; BNCC; Capitalismo; Educación; Neoliberalismo.

Zumbification and “Inverse Zombie Apocalypse” in the context of the implementation of and resistance to the Reform of Secondary Education

Abstract

This paper aims to analyze how discourses related to entrepreneurship are inserted into the context of the High School Reform and the BNCC in Brazil, promoting a contextualization of these discourses in a broader context of neoliberal reforms in the country and the intensification of neoliberal rationality. To this end, discourse analysis was used, with the objects of this analysis being Law 13.415/2017, the National Common Curriculum Base (BNCC), the Implementation Guide for the New High School, the plenary sessions of the Chamber of Deputies and the Federal Senate aimed at voting on Law 13.415 and party notes on the approval of this law. As a secondary objective, the pedagogical concepts underlying the student occupations of 2016 were analyzed. From the analysis, it emerged that there is a strong presence of the discursive formation of entrepreneurship in all these selected documents, associated with neoliberal rationality, especially with regard to the defense of flexibility, protagonism, the development of skills aligned with a life project and the encouragement of dreams - as long as they are dreams previously formatted by capital. These discourses make individuals completely responsible for their future and their employability, individualizing social problems, while denying emancipatory perspectives for the future and promoting a vision of the present that ignores contradictions and tends to reproduce conservatism. However, there was a very different conception of education in the student occupations of 2016, which focused on revolutionary pedagogies.

Keywords: High School Reform; BNCC; Neoliberalism; Capitalism; Education.

Zumbificação et « apocalypse zombie au contraire » dans le contexte de la mise en œuvre et de la résistance à la réforme de l'enseignement secondaire

Résumé

L'objectif de cet article est d'analyser comment les discours liés à l'entrepreneuriat sont insérés dans le contexte de la réforme du lycée et du BNCC au Brésil, en promouvant une contextualisation de ces discours dans un contexte plus large de réformes néolibérales dans le pays et l'intensification de la rationalité néolibérale. L'analyse du discours a été utilisée pour analyser la loi 13.415/2017, le tronc commun national (BNCC), le guide de mise en œuvre du nouveau lycée, les sessions plénières de la Chambre des députés et du Sénat fédéral pour voter la loi 13.415 et les notes des partis sur l'approbation de cette loi. Comme objectif secondaire, les concepts pédagogiques sous-jacents aux occupations des élèves de 2016 ont été analysés. Les analyses ont révélé une forte présence de la formation discursive de l'entrepreneuriat dans tous les documents sélectionnés, associée à la rationalité néolibérale, en particulier en ce qui concerne la défense de la flexibilité, le protagonisme, le développement de compétences alignées sur un projet de vie et l'encouragement des rêves. Ces discours promeuvent la responsabilité totale de l'individu pour son avenir et son employabilité, individualisant les problèmes sociaux, tout en niant les perspectives émancipatrices pour l'avenir et en promouvant une vision du présent qui ignore les contradictions et tend à reproduire le conservatisme. Mais c'est une conception très différente de l'éducation que l'on retrouve dans les occupations étudiantes de 2016, qui mettent l'accent sur des pédagogies révolutionnaires.

Mots-clés : Réforme de l'enseignement secondaire ; BNCC ; Néolibéralisme ; Capitalisme ; Éducation.