

## **Zumbificação e “Apocalipse Zumbi ao Contrário” no contexto da implementação e das resistências à Reforma do Ensino Médio.<sup>1</sup>**

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

*Zombification and “Zombie Apocalypse to the Contrary” in the context of  
the implementation of and resistance to the Reform of Secondary  
Education*

**Luiz Roberto dos Santos Corrêa Neto<sup>2</sup>**

### **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 – desde que sejam sonhos previamente formatados pelo capital. Esses discursos promovem uma responsabilização total do indivíduo pelo seu futuro e sua empregabilidade, individualizando problemas sociais, ao passo em que nega perspectivas de futuro emancipatórias e promove uma visão do presente que ignora as contradições e tende a

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado no X Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e IX Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares, na modalidade online, 2024.

<sup>2</sup>Graduando em Licenciatura em Ciências Sociais; UFG; Goiânia, Goiás, Brasil; [luiz.roberto@discente.ufg.br](mailto:luiz.roberto@discente.ufg.br).

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

### **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; Educação; Neoliberalismo.

### **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.

## **1. Introdução**

A Reforma do Ensino Médio é um dos maiores desafios no que tange a educação básica no Brasil. A esse respeito, há uma diversidade enorme 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 nesses dois contextos geográficos com os princípios pedagógicos subjacentes às ocupações estudantis realizadas por estudantes secundaristas em 2016, que tinham como uma das demandas a revogação da Reforma do Ensino Médio.

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 falsa autonomia dos estudantes e a flexibilização homogeneizante, que possui um caráter “zumbificador”.

Na fase posterior da pesquisa, em que se analisou os princípios pedagógicos subjacentes às ocupações secundaristas de 2015 e 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”, frente ao processo zumbificador da Reforma do Ensino Médio.

***Metodologia:***

A pesquisa foi realizada a partir da técnica da Análise do Discurso, tendo como principais referências Brandão (2004), Orlandi (s.d.) 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 Reforma do Ensino Médio.

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 (ALMEIDA; PEÇANHA, 2018), bem como pelo fato de a construção das identidades políticas desses 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 (FERREIRA; MARQUES; SOFIATTI, 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 próprios discentes ocupantes para interpretar as tendências pedagógicas subjacentes à ocupação. Por fim, os resultados obtidos pelo estudo das tendências pedagógicas presentes no cotidiano das ocupações foram comparados com as análises feitas, através da Análise do Discurso, dos documentos vinculados à implementação da Reforma do Ensino Médio.

### ***Resultados e Discussão***

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 aumentar o acúmulo e circulação de capital (CASTRO, 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 formatação de uma subjetividade cada vez mais individualista (CASTRO, 2022, p. 7), autodisciplinadora e autoeducadora (ASSIS, 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, a Reforma do Ensino Médio brasileira, 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 da forma pela qual a Reforma foi imposta é expressão do abandono da democracia formal que o neoliberalismo enseja, bem como da sua abertura a processos amplamente anti-democráticos, mesmo sem um exercício explicitamente ditatorial (DARDOT; LAVAL, 2016); o conservadorismo da Reforma do Ensino Médio que, flexibilizando e diluindo os conteúdos das disciplinas, abre caminho para a implementação subterrânea do projeto do “Escola Sem Partido” (CASTILHO, s.d., p. 11), é expressão do conservadorismo inerente ao neoliberalismo (CAETANO; LIMA; PERONI, 2017) (DARDOT; LAVAL, 2016) (FISHER, 2020) (KRAWCZYK, 2020, p. 20), que cancela lentamente o futuro e a imaginação política (Fisher, 2020), ao passo que impõe a empresa como um ideal subjetivo normativo (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 46) (ALVES, 2021, p. 2); e a

precarização e tecnificação do ensino promovidas pela Reforma são uma expressão da transformação do sujeito em acumulador de capital humano, próprio do capitalismo neoliberal (COSTA, 2009) (DARDOT; LAVAL, 2016) (FISHER, 2020) (LÓPEZ-RUIZ, 2004).

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 (MOELLER; TARLAU, 2020) (CAETANO; LIMA; PERONI, 2017), que constituem uma elite “antipovo” e “antidireitos universais” (OLIVEIRA, s.d., p. 12). Em relação ao contexto, é possível compreender a Reforma do Ensino Médio em um contexto mais amplo de intensificação neoliberal no Brasil, expressa, por exemplo, pelo Teto de Gastos e a Reforma Trabalhista.

#### **Analisando a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC.**

A compreensão desses fatores é necessária para se explicitar o contexto social 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).

Portanto, uma série de vozes são apagadas nesse processo e, no caso dessa lei, as vozes apagadas foram, principalmente, as de partidos da oposição presentes nas plenárias e de movimentos sociais e estudantes que ocuparam as escolas. Todas essas vozes silenciadas veicular discursos de denúncia ao caráter privatista e reducionista do projeto, bem como a falta de possibilidades reais de escolha por parte dos estudantes e a tentativa de transformá-los em “robôs acumuladores de capital” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016).

Para compreender o que estão dizendo as vozes realmente presentes no texto da referida Lei e da BNCC, é necessário mobilizar o conceito de formação discursiva. 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). Michel Pêcheux define que as formações discursivas se relacionam com formações ideológicas e relações de classe (Brandão, 2004, p. 47). Dessa maneira, pode-se dizer 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.

### **“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 do trabalho (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 (BRASIL, 2017, n.p.); 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. 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, substituí-se o atual ensino médio, que é constituído por um *cardápio* único, composto por 13 disciplinas engessadas por uma Base Nacional enxuta e dinâmica [...]” (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.

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. 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 – esses elementos do discurso serão trabalhados mais adiante.

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 homogeneizante dos padrões de desempenho e legitimada pelas avaliações nacionais (FERRETTI; KRAWCZYK, 2017, p. 41). Essa contradição 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.

**“Você consegue! Basta se esforçar!” – e desenvolver suas competências para um mundo flexível e precarizado!**

A Teoria do Capital Humano, fruto da Escola de Chicago, preconiza que as habilidades humanas são abstraídas dos indivíduos concretos, se manifestando enquanto valor de troca. Assim, essas habilidades se alinham a um fim externo a elas na forma de capital humano e 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 – processo que, como será abordado adiante, constitui a equivalência geral.

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 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.

Assim, as competências que os indivíduos têm de desenvolver, de acordo com essa racionalidade, aparecem em uma relação que exclui os indivíduos concretos da produção

dessas competências, 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.

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. 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 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.

Como demonstrado no trecho supracitado da Lei nº 13.415/2017, 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 –, há transferência da responsabilidade do Estado de garantir empregos para o nível individual, associando a garantia de empregos às competências que o jovem cultiva. Há, portanto, um interdiscurso implícito com uma concepção meritocrática da sociedade – o que dialoga com as concepções de Paulo Lemann e demais membros da elite brasileira –, 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.

De certa forma, pode-se dizer que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC é marcada por forte interdiscurso com a reforma educacional de Fernando Henrique Cardoso, visto que essa também era marcada pela defesa intensa do “protagonismo juvenil, da interdisciplinaridade, inclusive da lógica da formação por competência [...] Essa já foi uma reforma feita em nome do suposto interesse do jovem.” (FRIGOTTO; RAMOS, 2016, p. 42).

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. Dessa forma, é possível realizar um diálogo

com a obra “O Processo” (2018), de Franz Kafka, 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. 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 essa realidade.

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 passar toda a sua vida tentando passar pelo primeiro porteiro, buscando incontáveis táticas para 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.

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. 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.

**“Acredite nos seus sonhos, você vai ‘chegar lá!’” ou “No meu tempo as coisas eram melhores”**

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 possíveis e 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 (FISHER, 2020, p. 100) –, 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. 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.

**“As minorias têm que se adequar às maiorias”: homogeneização, conservadorismo, zumbis e a equivalência geral**

O Jovem que sai das esteiras da escola sob o modelo da Reforma do Ensino Médio é um sujeito à imagem e semelhança do capital, com suas particularidades e habilidades arrancadas de seu corpo para se autonomizar em competências fetichistas, alvos de investimento. Esse processo, descrito anteriormente a partir da confluência entre Teoria do Capital Humano e pedagogia das competências, 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. Como mencionado anteriormente, esse processo remete à equivalência geral, analisada por Marx (2011), em que 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.

Portanto, o Capital Humano adquire, enquanto equivalente geral, o poder de transformar os sujeitos-empresas e suas competências fantasmagóricas em meras abstrações vazias de particularidades. Esse processo se assemelha ao mito do zumbi, que constitui uma descrição voraz do capital enquanto a entidade-morta-mais-viva do capitalismo, visto que transforma tudo em sua imagem e semelhança por meio do mecanismo da equivalência geral. Mas, também, o/a próprio(a) trabalhador(a) se torna um zumbi, 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 da 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).

Portanto, a repetição do passado a partir do cancelamento do futuro e da transformação do presente via trabalho onírico pode ser compreendida não como uma repetição do passado estudado pela ciência histórica, mas como uma repetição de uma história sendo reescrita constantemente de forma a eliminar a diferença, o Outro no discurso: uma presentificação do passado, pautada na negação da ciência histórica e da diferença em prol de um discurso da repetição estéril do Mesmo. Cria-se, assim, um ciclo de retroalimentação próprio do conservadorismo, pautado nesse presente onírico livre de contradições e nesse passado em (re)construção e atualização (como farsa), que é contaminado pelo vírus zumbi da denegação da diferença.

De tal maneira, a Reforma do Ensino Médio e suas referências curriculares 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, dentre outras demandas locais e nacionais, estava a revogação da Reforma do Ensino Médio (CRUZ; JAHNKE, 2018, p.22) (HONORATO, 2019, p. 11) (FEITOSA; OLIVEIRA, 2022, p. 902).

De tal forma, os/as estudantes que ocuparam as escolas revelam um protagonismo estudantil muito distinto do protagonismo do defendido na Reforma: é o protagonismo de lutar contra a Reforma do Ensino Médio (AZEVEDO *et.al.*, 2018, p. 90) (ESPINDOLA; MACEDO; 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 (HONORATO, 2019, p. 13) (FREITAS; HENNING; TEIXEIRA, 2019, p. 82).

### **Criando um “Apocalipse Zumbi ao contrário”: as experiências pedagógicas revolucionárias das ocupações estudantis.**

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 (BORGES; NASCIMENTO; 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 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.

Essa pedagogia teve como elemento central a autonomia estudantil (Feitosa; Oliveira, 2022, p.902), promovida por meio das constantes assembleias democráticas e da autogestão das tarefas (Feitosa; Oliveira, 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 e que abrangem, principalmente tendências marxistas e anarquistas.

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, entendem 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 (Borges; Nascimento, 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 aproximaram 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) (Feitosa; Oliveira, 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 (Freitas; Henning; Teixeira, 2019, p.81-82). Temas negligenciados nesses currículos tradicionais, como o feminismo e movimentos LGBTQs também estavam presentes (Bastos; Marinho, 2017, p.10) – como resultado, vários estudantes relatam que reviram seus preconceitos durante as ocupações (Espindola; Macedo; Rodrigues, 2016, p.1367).

De forma geral, a pedagogia das ocupações pode ser definida como uma pedagogia do “Apocalipse Zumbi ao Contrário”, como definiu um estudante ao falar sobre as ocupações (Grupo Contrafilé, 2016, p.57). Trata-se do despertar dos zumbis, que agora passam 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).

## **Conclusão**

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 Mézáros, ir para além do capital, ao romper com sua lógica mistificadora e não cair na tentação de buscar meros reparos institucionais (2008, p.48). Dessa maneira, mesmo que por um breve período, utopias das pedagogias contra-hegemônicas e emancipatórias puderam se realizar, antecipando, na prática, uma sociedade que vá para além do capital.

## **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, Mateus; PEÇANHA, Valéria Lopes. Fazendo pedagogia da autonomia com a ocupa IEPIC. *Perspectiva sociológica*, n.21, p.69-80, 1º sem. 2018.

ASSIS, Lilian; CARMO, Luana; JÚNIOR, Admardo; TEIXEIRA, Marcela. O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, jan./mar. 2021.

ALVES, Alexandre. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, 2021.

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

AZEVEDO, Mylena Silva de. et al. A reforma do ensino médio: histórico, desdobramentos e reflexões. *Perspectiva Sociológica*, v.1, jul. 2018.

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)*, v.6, n.12, ago. 2017.

BORGES, Scarlett Giovana; NASCIMENTO, Vânia Virgens Almeida; 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*, v.32, jan./dez. 2023.

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

CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de; PERONI, Vera Maria Vidal. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Retratos da escola*, v. 11, n. 21, p. 415-432, 2017.

CASTILHO, Denis. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. *Geo Diálogos – Revista Eletrônica de Diálogo e Divulgação em Geografia*, v.1, n.4, fev. 2017.

CASTRO, Matheus Rufino; DIAS, Catarina Azevedo; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. *Trabalho necessário*, v.20, n.42, mai./ago. 2022.

COELHO, Carlos Cardozo. A diferença hiperestrutural: Ontologia, pós-desconstrução -e devoração - a partir de Jean Luc Nancy e para além. 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.

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.

CRUZ, Leandro Gomes Moreira; JAHNKE, Morgana Elisha. As subjetividades no ambiente escolar: o movimento de ocupação de 2016 no oeste catarinense. *Revista três pontos*, v.15, n.1, 2018.

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*, v.2, n.1. 2021.

ESPINDOLA, Neila; MACEDO, Regina Moura de; 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.

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

FEITOSA, Raphael Alves; OLIVEIRA, Fernanda de Lima. Primavera Estudantil e o Movimento de Ocupações (2015-2016): uma Revisão Narrativa da Literatura. *Ensino*, v.23, n.5, p.901-909, 2022.

FERREIRA, João Roberto; MARQUES, José Elias; SOFIATI, Flávio Munhoz. Ocupações secundaristas em Goiânia: formação e experiências políticas das/os jovens. *Linhas críticas*, v.27, p.1-20, 2021.

FISHER, Mark. *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* São Paulo: Autonomia Literária, 1.ed., 2020.

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

FREITAS, Gustavo da Silva; HENNING, Paula Corrêa; TEIXEIRA, Juliana Cotting. 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.

GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. *Revista de Ciências Sociais*, n.36, p.169-186, abr. 2012.

GALVÃO, Antonio. *Do realismo capitalista ao comunismo ácido: o legado de Mark Fisher*. São Paulo: Autonomia Literária, 2023.

GROPPO, Luís Antonio; OLIVEIRA, Mara Aline. ocupações secundaristas em minas gerais: subjetivação política e trajetórias. *Educ. Soc.*, Campinas, v.42, 2021.

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

HONORATO, Cayo. Arte e pedagogia das ocupações: emergências da juventude auto-organizada. *Revista Educação, Artes e Inclusão*. v.15, n.4, out./dez. 2019.

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

KRAWCZYK, Nora. EUA-Brasil: uma cooperação deletéria na educação - da cartilha neoliberal ao fundamentalismo religioso. *Jornal de Políticas Educacionais*. v.14, dez. 2020.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. A técnica como capital e o capital humano genético. *Novos estudos*, v.80, p.127-139, mar. 2009.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo. Tese (Doutorado). Unicamp, Campinas, 2004.

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.

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

MOELLER, Kathryn; TARLAU, Rebecca. *O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil*. *Currículo sem Fronteiras*, v.20, n.2, p.553-603, maio/ago.2020.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. *Educação Unisinos*, v.24, set. 2020.

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

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

SILVA, Letícia Gabrielle Lima Da Costa *et al.* “A escola é nossa”: dimensão pedagógica das ocupações. Anais V CONEDU - Congresso Nacional de educação. *Realize Editora*, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49343>>. Acesso em: 22/08/2024.

SILVA, Raphael Bueno Bernardo da. Base Nacional Comum Curricular: entre a subjetividade neoliberal e resistências. *XIX Encontro de História da Anpuh-Rio*. 21-25, set. 2020.

## **2.5. Fontes**

Use fonte do tipo Times New Roman. Os tamanhos sugeridos para a serem usados são mostrados na Tabela 1.

Tabela 1 - Tamanhos e tipos de fontes.

Texto	Tamanho	Estilo
-------	---------	--------

Título	16 pt	Negrito
Título – Língua estrangeira	15 pt	Itálico
Texto Principal	12 pt	Normal
Título das seções	12 pt	Negrito
Títulos das subseções	12 pt	Negrito
Títulos do resumo	10 pt	Negrito
Resumo	10 pt	Normal
Legendas das figuras	9,5 pt	Normal
Legendas das tabelas	9,5 pt	Normal
Texto da tabela	9 pt	Normal
Referências	12 pt	Normal

Fonte: XXXX (2015, p.22)

## 2.7. Outras questões

Título deverá ser enviado em versões em português, inglês e espanhol.

Não use notas de rodapé a menos que sejam estritamente necessárias e neste caso, procure não agrupá-las.

*Por favor, certifique-se de ter incluído titulação, nome completo, endereço, afiliação e e-mail dos autores, no sistema de submissão e no artigo.*

As transcrições com mais de 3 linhas deverão ser separadas do texto, sem colchetes iniciais ou finais, com letra Times New Roman 10 pt, com espaço simples, com 4cm de margem esquerda e com espaço de 1,5 antes e depois para separar a transcrição do corpo do texto.

## 3. Conclusões

A seção de conclusões não é obrigatória. Embora esta possa rever os pontos principais do artigo, não repita o resumo como conclusão. A conclusão deve discorrer sobre a importância do trabalho ou sugerir aplicações e extensões. Indique de forma clara as vantagens, as limitações e as possíveis aplicações. As conclusões devem responder às questões da pesquisa, correspondentes aos objetivos e hipóteses; devem ser breves podendo apresentar recomendações e sugestões para trabalhos futuros; para artigos de revisão deve-se excluir material, método e resultados.

### Referências

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu, 2001. 386 p. (Obra completa)

FREUD, S. (1909). *Duas histórias clínicas (o pequeno Hans e o homem dos ratos)*. Trad. Sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Iamgo, 1977. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.10) (Obra completa)

BANKS-LEITE, L. *As questões lingüísticas na obra de Piaget: apontamentos para uma reflexão crítica*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Percursos piagetianos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 207-223. (Capítulo de Livro)

GRIZE, J. B. *Psicologia genética e lógica*. In: BANKS-LEITE, L. (Org.). *Percursos piagetianos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 63-76. (Capítulo de Livro)

FERRARI, F. B. *Piriguetes e Princesas: moda, sexualidade e performances de gênero na sociedade contemporânea*. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Artes, Cultura e Linguagens) – Instituto de Artes e Design, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2016. (Dissertação ou Tese)

BENTO, F. R. Conexões entre Marxismo e religião. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S.l.], v. 2, n. 02, p. 07-25, out. 2016. ISSN 2525-7870. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/6>. Acesso em: 31 dez. 2016. (Artigo em Periódico Digital)

SANTEIRO, T. V. Criatividade em psicanálise: produção científica internacional (1996-1998). *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 43-59, jul./dez. 2000. (Artigo em Periódico Físico)

CARONE, I. Psicanálise fim de século. Ensaio crítico. São Paulo: Hacker, 1998. Resenha de: FRAYZE-PEREIRA, J. A. Da possibilidade da crítica à cultura: psicanálise e filosofia. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 35, n. 2, p. 403-405, 2001. (Resenha)

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Quando a violência doméstica contra crianças e adolescentes pode ser considerada terror? In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE PREVENCIÓN Y ATENCION DEL MALTRATO INFANTIL, 6., 2001, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires, 2001. (Trabalho em Anais de Congresso)

Portal do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC). Disponível em: <http://www.claec.org>. Acesso em: 26 julho 2015. (Modelo para Sites).