

Efeitos neoliberais e neoconservadores da BNCC na produção de subjetividades juvenis no Ensino Médio

Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues ¹

Gomes, Helder Januario da Silva ²

Rangel, Sávio Pulcheira ³

RESUMO

Este artigo problematiza os efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) na produção de subjetividades juvenis em escolas de Ensino Médio do Espírito Santo. A pesquisa cartográfica (Kastrup, 2008), desenvolvida com 83 estudantes via *Google Forms*, tensiona o avanço de valores neoliberais e neoconservadores e a emergência de linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2011). Discute-se conceitos de currículo (Alves, 2002; Ferraço, 2021; Gomes; Gomes, 2018) e produção de subjetividades (Lazzarato, 2014). Conclui-se que o currículo da BNCC, permeado por ideários neoliberais e neoconservadores, busca formatar sujeitos alinhados ao mercado, usando discursos que exaltam família e religião. A narratividade estudantil, contudo, alerta para a ineficácia da escola em preparar para desafios contemporâneos e denuncia o controle e a dogmatização capitalista. O estudo defende a escola e os professores como agentes essenciais na produção de subjetividades livres, críticas e capacitadas para a vida democrática, resistindo à instrumentalização neoliberal da educação pública.

Palavras-chave: BNCC; ensino médio; neoliberalismo; neoconservadorismo; subjetividades.

Neoliberal and neoconservative effects of the BNCC on the production of youth subjectivities in high school

ABSTRACT

This article problematizes the effects of the National Common Curricular Base (BNCC, 2017) on the production of youth subjectivities in high schools in Espírito Santo, Brazil. The cartographic research (Kastrup, 2008), conducted with 83 students via Google Forms, highlights the advance of neoliberal and neoconservative values and the emergence of lines of flight (Deleuze; Guattari,

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do PPGPE/UFES e do Colégio de Aplicação Criarte/UFES. Email: larissa.rodrigues@ufes.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8966483295370868>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3256-2652>.

² Instituto Federal do Espírito Santo. Doutorando em Educação pelo PPGPE/UFES. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo. Email: hgomes@ifes.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7635947448437908>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1277-1908>.

³ Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrando em Educação pelo PPGPE/UFES e Professor do Estado do Espírito Santo. Email: spsaviorangel@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6111413892570983>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2785-5194>.

2011). Concepts of curriculum (Alves, 2002; Ferraço, 2021; Gomes; Gomes, 2018) and the production of subjectivities (Lazzarato, 2014) are discussed. It is concluded that the BNCC curriculum, permeated by neoliberal and neoconservative ideologies, aims to shape subjects aligned with the market, using discourses that extol family and religion. Student narrativity, however, warns of the school's ineffectiveness in preparing for contemporary challenges and denounces capitalist control and dogmatism. The study advocates for the school and teachers as essential agents in producing free, critical subjectivities, capable of participating in democratic life, resisting the neoliberal instrumentalization of public education.

Keywords: BNCC; high school; neoliberalism; neoconservatism; subjectivities.

Efectos neoliberales y neoconservadores de la BNCC en la producción de subjetividades juveniles en la enseñanza media

RESUMEN

Este artículo problematiza los efectos de la Base Nacional Común Curricular (BNCC, 2017) en la producción de subjetividades juveniles en escuelas de Enseñanza Media de Espírito Santo, Brasil. La investigación cartográfica (Kastrup, 2008), realizada con 83 estudiantes a través de Google Forms, destaca el avance de valores neoliberales y neoconservadores y la emergencia de líneas de fuga (Deleuze; Guattari, 2011). Se discuten conceptos de currículo (Alves, 2002; Ferraço, 2021; Gomes; Gomes, 2018) y la producción de subjetividades (Lazzarato, 2014). Se concluye que el currículo de la BNCC, permeado por ideologías neoliberales y neoconservadoras, busca moldear sujetos alineados con el mercado, utilizando discursos que exaltan la familia y la religión. La narratividad estudiantil, sin embargo, advierte sobre la ineficacia de la escuela para preparar para los desafíos contemporáneos y denuncia el control y el dogmatismo capitalista. El estudio aboga por la escuela y los profesores como agentes esenciales en la producción de subjetividades libres y críticas, capaces de participar en la vida democrática, resistiendo la instrumentalización neoliberal de la educación pública.

Palabras clave: BNCC; enseñanza media; neoliberalismo; neoconservadurismo; subjetividades.

INTERMEZZOS INTRODUTÓRIOS SOBRE CURRÍCULO E SUBJETIVIDADES JUVENIS



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.11 N.20 [2025] e267294
Dossiê Estudos Culturais em Educação:
proposições, articulações e reverberações
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2025.267294>

Este artigo propõe discutir os efeitos produzidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) no cotidiano de três escolas da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo, na produção de subjetividades de estudantes do Ensino Médio. Tais efeitos estão relacionados ao avanço de valores neoliberais, quer pela sua reprodução, quer pela emergência de linhas de fuga no *intermezzo*, percebidas pelos estudantes para a construção de outros caminhos.

O conceito de *intermezzo* de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) remete a “um momento de indeterminação” que abre possibilidades para a criação de novas conexões e a emergência de novas formas de vida. Nos é útil para que este debate não se fixe apenas em movimentos curriculares regulatórios ou hegemônicos, mas que acompanhe, na discursividade dos estudantes do Ensino Médio, o jorrar das diferenças, a transformação da escola e a resistência às subjetividades subservientes à máquina capital, traçando instantes de liberdade.

Este trabalho constitui-se como parte integrante da pesquisa intitulada “Imagens educativas das transições na Educação Básica: cartografias dos processos de subjetivação com as infâncias, adolescências e juventudes do Espírito Santo”⁴, cujo objetivo central é compreender os processos de transição vivenciados por bebês, crianças, adolescentes e jovens nos cotidianos da educação básica do Espírito Santo. Como metodologia, acompanha a produção de subjetividades por meio da pesquisa cartográfica (Kastrup, 2008), disparada por debates para a produção de dados na plataforma digital *Google Forms* com 83 estudantes da Escola Marista Champagnat Terra Vermelha, em Vila Velha, e dos Institutos Federais do Espírito Santo, *campi* Vitória e Cariacica. Os dados foram cartografados sob a ótica da política da narratividade, conforme Passos e Barros (2020), e agenciados sob um olhar político ampliado, com base nos princípios da transversalidade. Esta abordagem visa promover a desterritorialização para a busca de linhas de fuga que transcendam o superficial apresentado, na percepção dos estudantes sobre a escola, sua relação com o currículo investido, a produção do seu cotidiano escolar e sua vida.

Dessa forma, a política da narratividade pode ser pensada como uma posição que se assume quando, em relação ao mundo e a si mesmo, define-se uma forma de expressão do

⁴ Pesquisa com sigla denominada “Transição”, cadastrada na Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo pelo número 12917/2024.

que se passa, do que acontece. Assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político (Passos; Barros, 2020, p. 151).

Como referencial teórico para discutir sobre currículo e o desejo de escola que se manifesta nos jovens, parte-se de Deleuze e Guattari (2011), Alves (2002), Ferraço (2021) e Gomes e Gomes (2018). Diante da compreensão da produção de subjetividades, recorre-se a Lazzarato (2014).

O currículo investido (a BNCC) resultou de uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), por meio da aprovação da Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, que visa à reestruturação do currículo do Ensino Médio. Gomes e Gomes (2018) chamam esta investida como "Currículo Soberano", compreendido como uma vontade de verdade que em seu bojo encerra definições teórico-metodológicas no campo de disputas, lutas e relações de poder impositivas e coercitivas que geram sujeição social e servidão maquínica. O currículo atual reproduz a lógica da subjetividade capitalista, conforme Lazzarato (2014), por meio da sujeição social que determina o que e quando se deve aprender, atribuindo identidades (sexo, corpo, profissão, nacionalidade) e forjando uma consciência iluminada pelo mercado, vocacionada para o trabalho servil e para o comportamento de um "bom pensador" que reafirma o que será ensinado. A servidão maquínica, por sua vez, constituiria o "currículo-máquina" que não distingue sujeito de objeto, tratando todos como "coisas" para alimentar o mercado.

Ao longo desse processo, ao analisar o currículo oficial implementado atualmente, no campo de teorias do currículo identifica-se a tendência de reprodução de competências e habilidades assinaladas pelos documentos prescritos, testados por meios avaliativos externos padronizados. Contudo, vertentes do campo dos estudos pós-críticos em currículos focam em diferentes formas como as redes de conhecimentos e as redes educativas são constituídas no cotidiano escolar, amplificadas pelas discussões levantadas por Alves (2002) e Ferraço (2021). Esses locais abrem linhas de fuga e difusão de

construções de conhecimentos rizomáticos⁵, que conduzem a um saber distinto daquele agenciado.

Nos limites deste artigo, primeiramente, será apresentada a metodologia de pesquisa utilizada para a produção, problematização e análise dos dados. Em segundo lugar será realizado um mapeamento histórico relacionado ao desenvolvimento de correlações de forças que se constituíram no currículo ao longo do tempo, com um amplo debate sobre as teorias do currículo e suas intencionalidades no cotidiano escolar. O terceiro momento problematiza o currículo oficial implementado atualmente a partir da BNCC (Brasil, 2017) por meio de uma política da narratividade desenvolvida junto aos estudantes do Ensino Médio, buscando compreender a produção de subjetividades dos estudantes a partir da referida política educacional nos cotidianos escolares.

Por fim, serão apresentadas considerações sobre as produções curriculares, evidenciando movimentos de reprodução da lógica capitalista, dos avanços neoliberais-conservadores e das linhas de força e linhas de fuga produzidas nas relações aprendentes construídas pelos estudantes nos cotidianos escolares, como *intermezzos*, onde as diferenças “pululam” entre os padrões estabelecidos e as possibilidades de liberdade e criação curricular juvenil.

Políticas de narratividade de uma cartografia de pesquisa com jovens do Ensino Médio

A metodologia adotada acompanha a produção de subjetividades por meio da pesquisa cartográfica (Kastrup, 2008), em que se incentivou debates para a produção de dados na plataforma digital *Google Forms* com 83 estudantes da Escola Marista Champagnat Terra Vermelha, em Vila Velha, e dos Institutos Federais do Espírito Santo, *campi* Vitória e Cariacica, pois, assim como destacam Gomes, Subtil e Gouveia (2024, p. 04), ao abordarem as cartografias de pesquisa, “fomos agenciados por elas e pela produção de sentidos que emanavam, uma vez que envolvem discursos, textos, narrativas [...]”.

⁵ Corresponde a uma forma de pensar e organizar o conhecimento que se contrapõe à estrutura hierárquica e tradicional linear. Se conecta a múltiplos pontos de partida e chegada, em uma rede complexa e descentralizada (Deleuze; Guattari, 2011).

Os dados foram cartografados a partir da política da narratividade, conforme Passos e Barros (2020), e agenciados sob um olhar político ampliado, com base nos princípios da transversalidade. Esta abordagem visa promover a desterritorialização, buscando linhas de fuga que transcendam o superficial apresentado pelos estudantes, ao abordar a maneira como percebem a escola, sua relação com o currículo, a produção do seu cotidiano escolar e sua vida. Entende-se, portanto, que “a cartografia se torna um meio para rastrear essas conexões, que não são fixas, mas estão em constante movimento, imersas em fluxos de potência e transformação” (Gomes; Pereira, 2024, p. 10594).

Neste contexto, a política da narratividade pode ser compreendida como uma postura adotada ao se definir uma forma de expressão sobre o que se passa no mundo e em nós mesmos. O conhecimento que expressamos acerca de nós e do mundo, portanto, não se trata apenas de um problema teórico, mas também de uma questão política (Passos; Barros, 2020, p. 151).

Segundo Kastrup (2008), a pesquisa cartográfica busca mapear e entender a produção de subjetividades e as transformações dos sujeitos em seus contextos de vida, considerando as múltiplas dimensões que configuram a experiência humana. Inspirada pela filosofia da diferença e pelos conceitos de Deleuze e Guattari (2011), a pesquisa cartográfica não se prende a uma estrutura rígida de coleta e análise de dados, mas assume um caráter aberto e flexível, permitindo que o próprio processo de pesquisa se desenrole conforme as trajetórias dos sujeitos e suas experiências. Segundo Gomes (2011), a cartografia não se limita à representação de dados ou à coleta de informações objetivas. Ela é um processo de mapeamento de trajetórias, entendidas como os caminhos que os sujeitos percorrem em suas vivências. Em consonância, Kastrup (2008) ressalta que, no contexto educacional, a pesquisa cartográfica é um processo de “devir”, que remete a um movimento contínuo de transformação dos sujeitos ao longo do processo de aprendizagem e de interação com o mundo.

Kastrup (2008) enfatiza que a pesquisa cartográfica não se limita a mapear o “território”, mas visa, também, mapear as “linhas de fuga” e os processos de produção de subjetividades que atravessam os sujeitos, suas experiências e seus contextos. Ela está mais preocupada em compreender as relações e as conexões entre as diferentes partes do processo de pesquisa do que simplesmente categorizar ou classificar os dados de maneira tradicional. Nesta perspectiva, o pesquisador se posiciona como um “cartógrafo”, atento às potências de criação, às interações e aos deslocamentos dos sujeitos,

buscando captar os fluxos, as rupturas e as transformações que emergem nos diversos processos de subjetivação. A pesquisa cartográfica é, portanto, uma forma de pesquisa em constante movimento e transformação, aberta a novas descobertas e interpretações, e que se realiza em um processo dinâmico de construção coletiva.

Esta pesquisa envolveu a produção de dados com estudantes de realidades sociais distintas, cujas vidas, marcadas por aspectos complexos do cotidiano, tiveram um impacto significativo nos resultados obtidos. Pesquisar com os estudantes dos três cotidianos escolares é importante, uma vez que, como alertam Gomes, Subtil e Gouveia (2024, p. 04), “não nos interessa observar práticas sem nossa implicação no campo, pois o desejo de pesquisa vibra a partir da experimentação dos processos vividos e cartografados com as escolas e seus coletivos”.

A Escola Marista Champagnat Terra Vermelha, que oferece Ensino Fundamental II e Ensino Médio, integra a Rede de Ensino Marista Brasil. A instituição disponibiliza bolsas de estudo integrais para estudantes de baixa renda, provenientes do bairro Grande Terra Vermelha, localizado no sul do município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo. A escola está inserida em um contexto de periferia, composta por 12 bairros carentes de investimentos públicos e privados. Entre os jovens desta escola foi observada uma predominância de discursos atribuídos aos estudos que valorizam o aspecto individual, familiar e religioso.

Por sua vez, o Instituto Federal do Espírito Santo, com *campi* em Vitória e Cariacica, faz parte da rede federal de ensino, oferecendo cursos técnicos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio, além de cursos em nível superior. O ingresso se dá por meio de um processo seletivo, no qual os candidatos são avaliados com base nas competências e habilidades adquiridas no Ensino Fundamental II. Os estudantes matriculados provêm de diferentes grupos sociais, incluindo moradores de bairros periféricos de baixa renda, além de alunos de bairros de classe média ou com condições sociais mais favorecidas.

Neste contexto, durante o segundo semestre de 2024, mobilizou-se com os estudantes as seguintes questões — com a aposta em uma política de narratividade:

- a) Em qual local você se sente livre?
- b) A escola é um local de liberdade?

c) Em quais locais ou situações você mais aprende?

d) Quais momentos e espaços na escola são mais interessantes?

e) Quando precisa decidir sobre algo importante na sua vida ou formar uma opinião, quais fontes você considera mais confiáveis: sua família, a Igreja, a internet, a escola ou seus amigos? Por quê?

Com o mapeamento da participação dos estudantes entre as três escolas pesquisadas, totalizando 83 respostas, foi possível notar que: 76,8% foram de estudantes do 2º ano do Ensino Médio, seguidos por 17,9% de estudantes do 3º ano do Ensino Médio e pelos estudantes do 4º ano do Ensino Médio (apenas no IFES) e, por último, pelos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, em porcentagens semelhantes.

A pesquisa cartográfica, além de sua aplicação no campo educacional, em um contexto mais amplo permite compreender como as diferentes subjetividades são construídas nas relações sociais, políticas e culturais. O mapeamento das experiências dos indivíduos em suas comunidades, bairros ou territórios ajuda a identificar as dinâmicas de poder, resistência e transformação que estão presentes nessas interações. Deste modo,

Com Deleuze e Guattari (1995) emergiu a importância de traçar linhas de fuga dos modelos de pesquisa fechados em verdades hegemônicas, apontando para a necessidade de os pesquisadores se constituírem cartógrafos em aprendizagens, lançando-se a uma cartografia de processos atentos às demandas emergentes na escola e aos seus processos de subjetivação (Gouveia; Gomes, 2003, p. 71).

A pesquisa cartográfica, portanto, propõe uma abordagem metodológica que valoriza as trajetórias individuais e coletivas, as experiências subjetivas e as transformações que surgem nos processos de aprendizagem e nos contextos sociais. Ao compor com a prática educacional e social, ela oferece novas possibilidades de investigação, mais sensíveis às complexidades das realidades vividas pelos sujeitos, e permite pensar a educação e as práticas sociais a partir de uma perspectiva que está em constante movimento e transformação.

Partindo deste pressuposto, traçamos também um levantamento acerca da faixa etária dos estudantes com o intuito de melhor compreender a elaboração de suas narratividades. O levantamento destaca que 48,8% dos

estudantes estavam com 17 anos, 29,8% com 16 anos, e 20,2% com 18 anos ou mais.

Com esta pesquisa cartográfica apostamos na visualização, com os estudantes, de práticas discursivas e não discursivas de resistência contra a homogeneização e a imposição de narrativas curriculares dominantes. Com a política da narratividade aqui traçada visamos o acompanhamento das "linhas de fuga" que os indivíduos e grupos encontram para resistir a sistemas opressores, bem como a produção de formas alternativas de conhecimento que emergem fora dos sistemas da tradicionalidade neoliberal-conservadora das atuais políticas educacionais de currículo.

Fragmentos de historicidades sobre currículos e produção de subjetividades

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e suas intencionalidades nos cotidianos escolares, particularmente na produção de subjetividades de estudantes do Ensino Médio diante do avanço de valores neoliberais, exigem um mapeamento histórico da produção de subjetividades no campo do currículo desde o início do século XX. Tal análise, compreendida à luz da concepção de mapa como ferramenta dinâmica e problematizadora (Deleuze; Guattari, 1995), revela-se crucial para entender as reverberações das políticas educacionais brasileiras.

Mapear alguns sentidos históricos atribuídos ao campo do currículo e suas reverberações nos contextos das políticas educacionais no Brasil torna-se um importante movimento de pesquisa, haja vista que Deleuze e Guattari (1995), especialmente na obra *Mil Platôs*, conceituam mapa como um elemento central para problematizar a produção de conhecimento e o pensamento. O mapa, aqui, não é compreendido de maneira tradicional, como uma representação fixa e reduzida de um território, mas como uma ferramenta dinâmica, aberta e múltipla, que se desvia do modelo de um "território" fixo e do "guia" linear.

Uma genealogia⁶ da teoria educacional (Apple; Buras, 2008; Corazza, 2001; Goodson, 1995, 2013; Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2000; Terigi, 1996) demonstra que, historicamente, o currículo evoluiu de uma pedagogia de ensino-aprendizagem (teorias tradicionais) para abordagens que enfatizam ideologia e poder (teorias críticas) e discurso (teorias pós-críticas), configurando-o como um "documento de identidade" (Silva, 2000) ou, em contraposição, como um "grande significante" que transcende identidades fixas (Lopes; Macedo, 2011; Terigi, 1996).

No início do século XX, a formação dos Estados-Nação e a industrialização impulsionaram a institucionalização das escolas modernas, visando formar o cidadão e, nos Estados Unidos da América (EUA), preparar para o trabalho fabril. A influência de Bobbit (1918) e Tyler (1942) nos EUA resultou em uma pedagogia industrial, focada em habilidades técnico-profissionais, difundindo ideários eficientistas e utilitaristas, o que Goodson (2013) criticou pela sua crença na imparcialidade e pela imposição de conteúdos sem questionamento. Essa racionalidade tyleriana, vista como ferramenta pedagógica técnica e acrítica (Silva, 2000), ganhou força no Brasil a partir dos anos 1950, alinhando a educação às demandas industriais.

As décadas de 1960 e 1970, marcadas por avanços sociais e o contexto da bipolaridade (Goodson, 1995, 2013), viram o surgimento das teorias críticas do currículo. Influenciadas por vertentes marxistas e fenomenológicas, essas teorias, com contribuições de Michael Apple (análise da reprodução da força de trabalho via hegemonia) e William Pinar (estudos autobiográficos), buscaram superar as perspectivas técnicas, questionando o "como fazer" em favor do "o que o currículo faz" (Silva, 2000; Lopes; Macedo, 2011). No Brasil, a concepção libertadora de Paulo Freire ampliou este debate ao integrar o mundo da vida dos sujeitos às decisões curriculares (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2000).

Contudo, a crise da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) nos anos 1970 e o colapso do bloco socialista nos anos 1990 impulsionaram a passagem para um capitalismo globalizado e a implementação do neoliberalismo. Essa transição, liderada pela Inglaterra de Margaret Thatcher, promoveu reformas curriculares focadas na avaliação de resultados e na lógica

⁶ Recorremos ao conceito de *genealogia* de Michel Foucault, considerando que não constitui um método para descobrir origens ou verdades fixas, mas uma forma de análise que investiga a emergência e a construção de discursos, práticas e instituições. Ela busca entender como o poder, o conhecimento e a subjetividade se entrelaçam, revelando as relações de força que moldam o que consideramos normal, verdadeiro ou desejável.

do "Estado Mínimo" (Goodson, 2013), impactando globalmente a educação. Paralelamente, movimentos como o multiculturalismo nos EUA questionaram o privilégio de culturas dominantes, evidenciando as desigualdades de gênero, raça e sexualidade no currículo (Silva, 2000).

No Brasil, as reformas neoliberais se intensificaram nos anos 1990, com a abertura política e a influência de organismos internacionais, culminando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002 que, embora buscassem aprimorar a formação docente, foram criticadas por sua centralidade na aquisição de competências e por uma visão tecnicista da docência. Goodson (1995, 2013), Silva (2000) e Terigi (1996) ressaltam a não neutralidade do currículo e sua utilização como tecnologia de projeto, que deforma o conhecimento acadêmico. Nesse período, educadores foram convocados a compreender as dinâmicas culturais em jogo na luta por hegemonia (Corazza, 2001), enquanto as teorias pós-críticas (Moreira, 2002; Silva, 2000) conceberam o currículo como um "artefato social e cultural" permeado por relações discursivas de poder.

Os governos progressistas (2003-2016) implementaram políticas públicas inclusivas na educação, com destaque para a obrigatoriedade da Educação Ambiental e das Relações Étnico-Raciais e para o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Influenciadas pelas teorias críticas e estudos culturais, essas políticas promoveram a redução das desigualdades e o reconhecimento da diferença, mesmo que não totalmente desvinculadas de influências neoliberais.

No entanto, o golpe parlamentar de 2016 e os governos Temer e Bolsonaro representaram um retrocesso. A BNCC de 2017, sob uma orientação conservadora e privatista, reforçou a ênfase em competências e habilidades, desvalorizou a docência e promoveu a mercantilização da educação (Apple, 2008; Goodson, 2013). A aliança entre o neoliberalismo econômico e o neoconservadorismo busca controlar e regular a educação conforme a lógica de mercado, com um discurso que defende nacionalismo e valores tradicionais, muitas vezes aproximando-se de concepções fascistas (Corazza, 2001).

Apesar dos desafios, é imperativo explorar as relações entre o neoliberalismo e as políticas da diferença (Macedo; Rannieri, 2022), reconhecendo que o currículo e a escolarização são construções históricas marcadas por conflitos e ambiguidades (Goodson, 1995).

Numa paisagem pós-moderna, a nova direita, triunfante em tantos países, dedica-se a colocar a educação e o currículo no centro da reestruturação da sociedade com critérios baseados no funcionamento de mercado. A aliança entre o neoliberalismo econômico e o neoconservadorismo visa introduzir na educação institucionalizada mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção no mercado, objetivando produzir resultados educacionais ajustados às demandas e especificações empresariais, utilizando para isso uma lógica discursiva pautada na defesa do nacionalismo, da família heterossexual, da religião (cristã), do anticomunismo e do autoritarismo, em muitos casos, aproximando-se de concepções fascistas (Corazza, 2001).

Os neoconservadores contribuíram para a virada à direita, defendendo o retorno ao conhecimento tradicional, muitas vezes por meio de mecanismos de avaliação e de currículos padronizados. À medida que trabalham para bloquear a corrente contra a ameaça multicultural, buscam lidar com a ameaça secular, clamando por um retorno ao seu Deus em todas as nossas instituições, e a classe média se encarrega de oferecer conhecimentos técnico-organizacionais, avaliando o desempenho de alunos e professores, administrando mais eficientemente as escolas e atribuindo as dificuldades ao sistema escolar público (Apple; Buras, 2008).

Dado o estado de colapso em que vivemos, não podemos nos furtar de explorar as múltiplas relações entre o neoliberalismo e as políticas da diferença conjuntamente, superando a consideração de que sejam polos opostos, bem como a tese de que tais políticas esvaziaram o debate econômico e enfraqueceram a ação política. Longe de desconsiderar a questão econômica, importa um debate que problematize como o neoliberalismo torna os campos discursivos, materiais, afetivos e subjetivos lócus inescapáveis para pensar a educação e a diferença dentro das crises e conflitos contemporâneos (Macedo; Rannieri, 2022).

Isto posto, os fragmentos de historicidade acerca do currículo e suas implicações na produção de subjetividades aqui levantados permitem-nos recuperar uma importante metáfora elaborada por Goodson (2013), ao indicar que as atuais reformas no contexto internacional e, por associação, no Brasil, “jogaram fora o bebê junto com a água do banho e está ordinariamente difícil ressuscitar esse bebê”. O autor argumenta que se faz necessário, em todo o mundo Ocidental, pausar o ritmo acelerado de reestruturação e problematizar a situação de seus perigos para os grupos dedicados às suas atribuições profissionais e que sustentam os serviços públicos, como o da educação, que

começam a se tornar desacreditados e despontencializados diante das reformas.

Ademais, importa explicitar que os cotidianos da sala de aula mostram-se como uma necessidade de criação de procedimentos que conduzam a outros processos curriculares, formativos e de avaliação, ou que indiquem a insuficiência das atuais políticas oficiais que se afirmam objetivas e neutras (Oliveira, 2012).

Diante do exposto, questionamos: quais efeitos neoliberais e neoconservadores tornam o currículo um servo, sujeito e subjetivado pelo jogo político das relações de poder embutidas na BNCC?

A BNCC e uma pergunta pertinente: a quem serve o currículo?

Quando nos remetemos ao momento histórico em que foi definida a Lei nº 13.415, que estabelece a BNCC, em 2017, observamos um contexto político de exceção, com golpe parlamentar de 2016 que culminou com um governo pós-processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, comandado por Michel Temer:

[...] governo atual [Temer] utiliza o recurso autoritário de uma medida provisória como forma de impedir que a sociedade discuta e resista ao projeto privatista que pretende desconstruir a função social do ensino médio e da BNCC, desestruturando os alicerces e os fundamentos temporais e epistemológicos que ao longo da história estabeleceram, ainda que precariamente, um currículo igual para todos, induzindo à conformação de uma escola para ricos e outra para pobres (Frigotto, 2016), sepultando a possibilidade da educação na perspectiva integral e unitária (Lima; Maciel, p. 2018, p. 20).

Com a prerrogativa de oferecer uma reforma educacional para o Ensino Médio que atenda às novas necessidades tecnológicas do mercado de trabalho e ao comportamento dinâmico presente nas gerações atuais, a BNCC teria como objetivo uma educação profissionalizante e voltada para as escolhas dos estudantes. O que, por outro lado, como denunciam Lima e Maciel (2018), só agrava as desigualdades, impedindo que aqueles que não possuem recursos financeiros tenham acesso a uma educação de qualidade e diversificada.

Gomes e Gomes (2018) definem esse momento como de imposição de um "currículo soberano" que necessita se articular com uma "polícia soberana" e uma "sociedade do espetáculo":

[...] sem a promoção de um amplo debate com os personagens da cena educativa e, ao efetuar uma política educacional que se pretende mercadológica e soberana, assegurada pela intervenção de uma polícia soberana e pela manipulação midiática no campo do desejo por um currículo tecnicista, que prepare para a atuação profissional (Gomes; Gomes, 2018, p. 18).

Em 2016, vários estudantes manifestaram-se contrários à aprovação do novo currículo proposto. Articulados em diversos estados, ocuparam escolas, encadearam debates e intensificaram o questionamento "De quem é o currículo?", em uma Primavera Parresista, quando, em momento de articulação com seus pares, os estudantes assumem um certo risco na sua necessidade de dizer a verdade, como sua opinião, com o risco de ferir o outro, de deixá-lo com raiva e de suscitar de sua parte algumas condutas que podem ir até a mais extrema violência. Gomes e Gomes (2018) articulam o ato de parresia dos estudantes com as observações concebidas por Michel Foucault em seu livro *A coragem da Verdade*.

Para bloquear esse ato de potência dos estudantes e impor seu currículo soberano, com sua vontade de verdade, o governo implicou, de forma repressora e violenta, uma polícia soberana, com a justificativa de ser tranquilizadora, pacificadora e de estar a serviço da manutenção da segurança e da ordem pública.

Mas essa polícia soberana, violenta, somente conseguiria ganhar legitimidade para atuação, dentro de um estado de exceção, mediante a atuação dos meios de comunicação. Gomes e Gomes (2018) ressaltam a utilização de imagens-alienação, ou seja, a construção de imagem dentro dos padrões da sociedade do espetáculo, com o intuito de deslegitimar o processo de resistência dos estudantes pelos meios de comunicação. Isso encobre a atuação violenta do Estado, constrói uma narrativa de realidade que não respeita a diversidade, as vozes, as experiências, os saberes e os poderes dos sujeitos, criminalizando os que pensam diferente.

Neste sentido, para compreender como a escola se constitui como relevante para a tomada de decisões dos estudantes em suas vidas após a

implementação da BNCC, eles foram questionados: **Quando precisa decidir sobre algo importante na sua vida ou formar uma opinião, quais fontes você considera mais confiáveis: sua família, a Igreja, a internet, a escola ou seus amigos? Por quê?**

Internet e Igreja. Na Internet eu posso ver várias posições diferentes e ir formando minha opinião, na igreja eu vejo se o que eu acredito está seguindo as doutrinas, e se estou fazendo algo certo⁷.

Família, internet, escola e amigos. Assim há uma grande rede de informações.

Decisões importantes da vida geralmente dependem de uma complexidade muito grande, e por isso considero todas essas fontes como importantes, porém acredito que minha família e a igreja atualmente são as que mais considero, porque minha família, principalmente meus pais, tem um bom grau de escolaridade, e são confiáveis e visam sempre o meu bem, além disso a igreja tem servido com um grande apoio emocional e para manter minha mente alinhada me permitindo melhores escolhas.

Normalmente, eu uso a internet para procurar os fatos sobre aquele assunto e através disso, eu formo minha opinião. Prefiro usar esse mecanismo, pois, muitas vezes a igreja e a família estão diretamente relacionadas, onde uma influencia na conclusão da outra e aquela é a verdade absoluta para eles, o que pode causar uma certa 'cegueira' em nós. Também acho que a escola onde estudo me abre muitas portas de novos questionamentos e conhecimentos, coisas que a família/igreja denominam como errado ou tem preconceito, e no mundo atual, já sabemos o quão problemático é ter esse tipo ignorante de opinião.

As narrativas supracitadas salientam uma perspectiva analítica que indica que os estudantes confiam na família, nos amigos, na Igreja, na internet

⁷ Cada narrativa corresponde a um/uma estudante. Não utilizamos nomes para identificá-los, haja vista que a cartografia, como método de pesquisa, se ocupa de acompanhar a produção de subjetividades, interessando-se pelas relações estabelecidas com as coisas, pensamentos, teorias e pessoas.

ou em si mesmos para tomar suas decisões. No contexto das 83 respostas, poucos definiram a escola como principal referência para a tomada de decisões. Boa parte nem cita a escola em suas respostas, o que evidencia a imposição de um currículo soberano, alinhado com a lógica neoliberal de sujeição e de servidão, que visa consumir e padronizar saberes e experiências, controla pensamentos e corpos, fazendo crer a maioria dos estudantes, a pouca ou inexistente contribuição da escola para suas tomadas de decisões e ações no real social.

Em seus discursos apresentam uma forte alusão à força das instituições família e religião, além dos novos aparatos das tecnologias da informação e comunicação, como a internet, o que vai compondo uma linha molarizada, mais conservadora que, por vezes, encontra uma sociedade do espetáculo imagens-propagandas-alienação, fortalecidas por notícias que difundem desinformação, além de capturar a natureza linguística e comunicativa do homem, ao reduzir as singularidades individualizadas.

As narrativas salientam um dos aspectos discutidos por Dayrell (2007). Quando a escola se abriu para universalizar a entrada dos diferentes grupos da sociedade no final dos anos 1990, o dito monopólio cultural que lhe era atribuído foi fragmentado, competindo e se compondo com uma concorrência cada vez maior da cultura de massas e da circulação social de informações e de consumo.

Gomes e Gomes (2018), utilizando dos estudos de Agamben (2015), definem esse currículo soberano como produzido a partir de relações diretas e paradoxais, que contemporaneamente contam com leis verticalizadas que operam dentro de um estado de exceção, que impõe uma vida nua, individualista e afônica, ligada à servidão, aos imobilismos e às engrenagens do capital.

Assim, indagamos aos estudantes: **Em qual local você se sente livre? A escola é um local de liberdade?**

Me sinto livre na praia ou andando a cavalo. Não, pois te dão uma falsa sensação de liberdade quando na verdade você é obrigado a fazer diversas coisas que eles estipulam.

A escola é um ambiente que não te 'prepara' para o mercado financeiro, ou seja, a escola implanta em nossa mente apenas as ideias de mercado, mas não nos prepara para ele. Logo, ficamos presos no âmbito escolar, visto que não sabemos o que fazer em seguida.

Em casa e na igreja. Não considero a escola um local de liberdade. Um lugar onde você tem um horário para chegar, tem que seguir todas as regras pré-determinadas do local, você não tem liberdade de ir ao banheiro quando sente vontade, você depende de uma autoridade para que ela te libere beber água e ir ao banheiro, você tem um intervalo de 30 min para que possa comer e tomar sol, isso te lembra alguma coisa, a cadeia. O sistema escolar é inteiramente inspirado e pensado com uma cadeia, pois viram que esse método de reeducação dos detentos era eficaz e se inspiraram na criação de escolas.

Me sinto livre em casa. A escola é um lugar de liberdade controlada, nós não temos total liberdade, assim como na sociedade.

Me sinto livre dentro do ônibus. A escola, em minha opinião, é sim um local de liberdade, mas muitas vezes as relações de poder e os estigmas prejudicam essa virtude. Deveríamos ser livres para pensar, discutir, socializar, interagir, aprender, discordar, sentir etc., na escola.

As narrativas dos estudantes permitem pensar sobre as relações de controle e normatizações que enquadram e esquartejam os sujeitos, dentro e fora dos cotidianos escolares, pois compreendemos sua indissociabilidade. Apresentam linhas de fuga (ônibus, casa, praia, andando a cavalo), como modos de deslizar pelo controle exercido pelas instituições, principalmente o da escola, o que pode evidenciar a força de um currículo que alimenta uma sociedade exploratória que, para além do domínio do capital econômico, impõe a submissão e a dominação subjetiva ao estimular a produção de subjetividades pela sujeição social e servidão maquínica (Lazzarato, 2014).

Lazzarato (2014), ao se inspirar nos estudos de Félix Guattari e Gilles Deleuze, busca uma análise para além da economia política, ampliando suas considerações acerca do campo da economia subjetiva, ao conjugar a definição de sujeição social. Essa sujeição atuaria no campo da subjetividade individual, atribuindo funções e papéis sociais, bem como na divisão do trabalho dentro da sociedade capitalista, com divisão por gênero, grupo, sexo e nacionalidade. Teria como finalidade produzir sujeitos individuados, incrementados no neoliberalismo, como "capital humano" e "empresários de si". Lazzarato (2014) ao citar Foucault:

[...] descreve o modo de governamentalidade desses ‘sujeitos’ — que se concebem e se produzem da mesma maneira que um ator assume seu papel — como um modo de dominação do próprio sujeito sobre si (auto-exploração, autodominação). As funções de usuário, trabalhador e consumidor, as divisões homem/mulher, pais/filhos, professor/estudante, entre outras, são investidas por conhecimento, prática e normas — sejam elas sociológicas, psicológicas, de gerenciamento ou de polícia — que solicitam, encorajam e predispõem a produção de indivíduos alienados no interior da divisão do trabalho social e por gênero (Lazzarato, 2014, p. 28).

Na concepção de Lazzarato (2014), o currículo imerso na sociedade capitalista estimula uma servidão maquínica, transpondo a construção da pessoa individuada ao operar um modo de controle e regulação do sujeito em uma engrenagem no sistema. O sujeito é governado, pilotado dentro de variáveis, assegurando a coesão e o equilíbrio funcional do todo: “homens e máquinas são meras partes recorrentes e intercambiáveis de um processo de produção, comunicação, consumo etc. que se excede” (Lazzarato, 2014, p. 29).

Diante do exposto e nos sentidos atribuídos por Deleuze e Guattari (1995) para as linhas que segmentarizam os processos de subjetivações dos indivíduos (molares, moleculares e de fuga), interessamo-nos por compreender quais linhas são tracejadas pelos estudantes e onde emerge o desenho de fugas possíveis. Coube-nos perguntar: **Quais momentos e espaços na escola são mais interessantes?**

Espaços ao ar livre, de aulas práticas ou até mesmo em sala de aula. Em relação aos momentos, quando posso conversar com meus professores, amigos e compartilhar ideias e experiências.

Intervalos quando estou com meus amigos, momentos culturais onde a gente pode se desligar um pouco dos fardos de estudar o dia inteiro.

Os espaços mais interessantes são aqueles onde a prática é fixada, como locais onde esportes são praticados.

As aulas de humanas, por contribuir na minha formação social.

Acredito que toda aula seja interessante no quesito possibilidades de aprender, contudo as aulas que mais me

interesse são aquelas participativas, onde todos têm voz para dialogar e expor opiniões.

Os espaços mais interessantes são as simulações da ONU, pois o aluno conhece outras culturas e desenvolve a arte do debate e do improviso. Além disso, as aulas práticas, porque é um jeito de aprender o conteúdo mais dinamicamente. No recreio, quando assistimos ou jogamos algum esporte, e a festa junina.

Em suas políticas de narratividade, os estudantes expressam uma rede de significações e de desejos para os espaços e tempos de aprendizagens, experiências e de produção de subjetividades no âmbito escolar; evidenciam uma necessária reversão nos sentidos do aprender, ao destacarem o desejo por uma participação mais efetiva, por compor com outros sujeitos, pela mobilização do corpo, da arte e das culturas. As narrativas explicitam que os conteúdos disciplinares ensinados no contexto da sala de aula e a tentativa de controle dos corpos e pensamentos estudantis, pouco mobilizam o desejo de compor com as escolas. Ressaltam ainda a necessidade de ampliação de redes dialógicas e interativas promovidas entre os currículos prescritivos, vividos e praticados pelos jovens do Ensino Médio.

Interligado com o questionamento anterior, os jovens foram instigados a falar sobre o aprendizado: **Em quais locais/situações você mais aprende?**

Quando tenho a oportunidade de experimentar as coisas na prática. Não sirvo para ficar atrás de um livro didático.

Em casa, por meio da leitura, ou em conversas com amigos.

Em situações em que me sinto cativado e que a matéria me interessa.

Seria um pouco comum dizer que nós sempre aprendemos mais com as falhas, porém é verdade, quando eu falho eu aprendo muito mais, para que não ocorra algo parecido de novo. Mas costumo aprender em todos os locais e situações, tudo que acontece no meu dia agrega no meu conhecimento.

Aprendo em livros, escola, e até mesmo vendo um filme, mas de certa forma acho que absorvo mais em situações de conversa, onde um passa seu conhecimento para o outro.

A narratividade juvenil destacada corrobora com a defesa de Alves (2002) em relação às redes de conhecimentos, sobre a qual afirma que a produção dos conhecimentos é relacional e se dá também pelas redes de sentidos e significações a eles atribuídos. Em uma relação dinâmica, entrelaçam-se formas de compreender e desenvolver o conhecimento, em espaços que necessitam do diálogo e do encontro com o outro e com o pensamento.

Convidados pelos estudos com os cotidianos escolares, defendidos por Ferraço (2021), assumimos o posicionamento de que, mesmo com a força institucionalizada do currículo prescrito pela BNCC, as redes de conhecimentos se elaboram, expandem e são compartilhadas sem se submeterem totalmente à passividade dos sujeitos praticantes dos currículos. Compreendemos que os estudantes do Ensino Médio interferem na escrita e elaboração do currículo ao convidarem a sua rasura. Não apenas obedecem à burocratização do sujeito, mas indicam resistências aos determinismos excludentes das prescrições curriculares no Ensino Médio. Movimentam-se com astúcia, autoria e evocam a diferença inerente dos viventes humanos. A insurgência de subjetividades criadoras pode emergir do questionar as molaridades, ou burocratizações, oriundos da implementação da BNCC.

Quando uma prescrição curricular se associa a ideários neoliberais e neoconservadores, sem considerar a diferença fervilhante nas escolas e no mundo, há uma captura da subjetividade criadora dos estudantes produzindo avatares do capital. A força deste currículo soberano se localiza na espetacularização midiática, que ajuda a segregar sujeitos entre os aptos às disciplinas elitizadas ou ao direcionar, para jovens de camadas populares, disciplinas como "Projeto de Vida", enfatizando o discurso do "empreendedor de si" que se vê responsável por seu "sucesso", nos seguintes modos:

- a) a acentuada ênfase no autoconhecimento – dimensão considerada essencial na construção de uma subjetividade calculista e autocentrada, posto que se conhecer implica rastrear desejos, anseios e vontades a serem progressivamente esmiuçadas na composição do capital humano; b) a indisfarçável racionalização dos planos e das metas que deverão ser cumpridas para a efetivação do projeto de vida, tendo em vista a cultura da autoavaliação e do automonitoramento; c) o relevo conferido ao mundo do trabalho situado apenas sob o prisma do sujeito-aluno conceptualizado como protagonista do seu futuro e responsável pelas escolhas

e o desenvolvimento de competências a serem realizadas no decorrer de sua passagem pelo Ensino Médio (Silva; Melo; Brunet; Moura, 2023, p. 18).

Assim, o jovem estudante do Ensino Médio passa a ser induzido a criar habilidades desejáveis para o atendimento dos interesses mercadológicos, sendo também direcionado a ele o mérito ou a culpa por seu desempenho. Perspectivas como esta contribuem para conduzir os estudantes de camadas populares precocemente a atuar em atividades informais, menos qualificadas, desestimulando-os à progressão nos estudos e a uma formação profissional mais qualificada, em nível superior.

Diante deste cenário, é imprescindível questionar: uma disciplina como Projeto de Vida não poderia se dedicar a pensar com os estudantes sobre seus percursos formativos por vieses éticos, estéticos, sociais, políticos e econômicos diante da complexidade contemporânea? Não seriam estas questões pertinentes a um “projeto” de vida?

A lógica de constituição do empreendedor de si pouco colabora para a qualificação da percepção juvenil sobre a complexa e diversificada condição histórica enfrentada pelos diferentes grupos sociais, bem como invisibiliza as condições em que vive a grande maioria dos jovens no Brasil, país com graves contrastes sociais e econômicos. Tomar uma disciplina escolar para difundir nos jovens de camadas populares a ideia de que todos podem construir, igualmente, um projeto de vida, valendo-se da meritocracia, diante dos distintos desafios atuais, se configura como uma produção de subjetividade hostil, subjugada, subserviente e precarizada.

A implicação neoliberal do "empreendedor de si" no currículo escolar do Ensino Médio se alicerça em um conjunto de práticas morais que capturam subjetividades, esquartejam os sujeitos e seus desejos, individualizam seus modos de pensar e de agir. Neste íterim, questionamos os estudantes: **Você acredita que a conquista do sucesso está condicionada às suas ações ou às condições externas (materiais, metafísicas, Estado e políticas socioeconômicas) ou ambas?**

Acredito que vem através das minhas ações, pois vou em busca dos meus objetivos, Deus também faz parte disso.

Unicamente às minhas ações.

Eu acredito que está relacionado com minhas ações e condições externas.

Não. Eu não acredito na meritocracia, mas também acredito que o esforço pessoal é importante.

Eu acredito que o sucesso esteja atribuído ao sobrenatural, mas também por meus esforços que sonho e, se esforça, conquista o impossível. Mas acredito que o sucesso também seja atribuído às pessoas que me apoiam e não me deixam desanimar do propósito.

A conquista do sucesso é um fenômeno complexo e multifacetado que, na minha perspectiva, é influenciado por uma combinação de fatores internos (como ações e escolhas individuais) e externos (como condições socioeconômicas, políticas e até mesmo circunstâncias sobrenaturais, para quem acredita nessas influências).

O conceito meritocrático não se encaixa no mundo atual, pois as suas conquistas estão diretamente ligadas ao contexto social em que você está inserido. Um exemplo simples é a questão da locomoção, claramente se você mora perto do lugar onde estuda/trabalha seu rendimento será melhor que o da pessoa que leva 2 horas apenas para chegar nestes locais.

Observa-se nas narrativas juvenis a valorização do individualismo quando atribuem o sucesso acadêmico às suas ações. Poucas narrativas juvenis atribuíram indiretamente o sucesso a fatores externos, enfatizando em si, na família ou na religiosidade a causa do bom desempenho escolar. Em contrapartida, destaca-se a desconsideração das intervenções da escola e a invisibilidade do papel dos professores, como atuantes em um melhor rendimento escolar e, conseqüentemente, uma melhor possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Sob a mesma instância, a BNCC, em sua matriz, articula habilidades e competências voltadas para as avaliações externas realizadas em toda a rede de ensino, como a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), usados como forma de os estudantes alcançarem a próxima etapa de seus estudos, o ensino superior. Alves (2002) reforça que todas essas medidas são formas de controle curricular, baseadas em conteúdos ou habilidades a serem desenvolvidas, para

mensurar a aprendizagem e tecer classificações, o que é observado pelos próprios estudantes:

Não concordo com a forma que o ensino é passado. Deveria ser algo mais sério, não somos burros e nem animais para passarem algo e só esperarem que aceitemos e 'gravemos' uma fórmula, deveria ser ensinado o porquê das coisas. Se for preciso passar introdução ao cálculo, que seja! Estou na escola pra aprender, não pra passar em vestibular.

Dentro da abordagem tecnicista e neoliberal presente na elaboração da BNCC, podemos considerar, com Alves (2002), que o currículo prescrito é um processo de lutas históricas, mas que ainda é frágil em posicionar-se a favor de inter-relações cotidianas como modos eficazes de produzir conhecimentos em rede na escola. A burocratização dos currículos escolares agrava a produção de subjetividades da juventude contemporânea ao influenciar seus modos de composição com a escola e como serão conduzidos ao mercado de trabalho.

Enquanto instituição oficial e central para a formação de jovens, a escola carrega em si a promessa de ser um espaço de construção de conhecimento, autonomia e desenvolvimento integral. O artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) destaca que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

No entanto, as forças que movem a elaboração prescritiva, vivida ou praticada dos currículos no Ensino Médio revelam dinâmicas mais complexas, muitas vezes permeadas por tensões entre as intenções declaradas e os impactos concretos no cotidiano escolar. O currículo soberano neoliberal, sob a égide da BNCC, não impera livremente, esbarra em resistências, contradições e críticas emergentes da própria experiência juvenil (Gomes; Gomes, 2018).

A percepção dos estudantes sobre o currículo expõe tensões que, no primeiro momento, podem não ser tão latentes. Enquanto o currículo tenta moldar os jovens como “empreendedores de si”, voltados ao mercado, os estudantes identificam uma lacuna entre o que é ensinado e o que é necessário para enfrentar os desafios do mundo real. Este descompasso entre a promessa curricular e a realidade percebida não apenas limita a relevância da escola, mas também reforça o sentimento de inadequação que permeia a vivência escolar. A crítica dos jovens ao currículo tecnicista e padronizado

convida à reflexão sobre a urgência em conectar as práticas pedagógicas com as necessidades concretas e as potencialidades dos estudantes. Torna-se fundamental superar discursos que buscam uma distância intencional entre os “produtores” e “consumidores” dos currículos escolares.

Diante de narrativas juvenis que explicitam uma obsessão por sustentar a autovalorização e o crescimento cumulativo de resultados, tanto no formato de sucesso acadêmico quanto em projeções do trabalho, recorremos aos estudos de Mario Orospe Hernández (2023) acerca da biopolítica e da liberação para salientar a força impositiva neoliberal herdada da modernidade e ampliada no contexto contemporâneo, em que se normaliza o individualismo e que se produz a morte massiva de todas as classes de seres vivos:

Gracias a un deseo insaciable de acumulación, que se corresponde con una peculiar forma de la riqueza propia de una civilización descarnada en su alta fase capitalista, la Modernidad terminó encontrando la persecución de un crecimiento cuantitativo pretendidamente infinito, a la figura de su telos inalcanzable. Asumió, de esta manera, el imperativo de acelerar permanentemente su paso hacia adelante, absorbiendo e incorporando todo aquello que la cuestiona o que la pone, aunque sea momentáneamente, en entredicho: no es, entonces, ya capaz de detenerse frente a nada, por el deber de seguir afirmando, ruina sobre ruina, cadáver sobre cadáver, eso que ha decidido denominar su ‘progreso’ (Orospe Hernández, 2023, p. 12).

A afirmação deste progresso toma corpo em várias narrativas juvenis pela alusão ao individualismo, a valores neoconservadores alimentados por instituições como família e religião, desqualificando ou negligenciando a função social da instituição escolar e a relevância dos professores na formação humana, acadêmica, política e social dos estudantes (Apple, 2008; Goodson, 2013). Cabe-nos, como professores e pesquisadores no/do campo da educação, intervir na subserviente incorporação de discursos como os supracitados nas narrativas dos estudantes. É necessário o fortalecimento de discursos e práticas outras que recuperem, não com utópico saudosismo, a relevância da instituição escolar e do papel dos professores na formação humana, mas que conectem novos e complexos sentidos para a escola e para as composições curriculares coletivas a serem experimentadas em seus espaços-tempos.

Os estudos de Jan Masschelein e Maarten Simons, no livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2014), apontam para a necessidade de reabilitar a importância da instituição escolar em um cenário de crescentes críticas e propostas de desescolarização. Corroboramos com os autores quanto à defesa da escola como um espaço único e insubstituível para a produção de subjetividades dos estudantes.

Segundo Masschelein e Simons (2014), torna-se imprescindível destacar e defender a relevância da instituição escolar mantenedora de espaços e tempos específicos de estudos, separando os estudantes das demandas imediatas da família, do trabalho, do lazer e do consumo. A escola precisa se constituir como lócus de experiências, de interrupção do já sabido, evocando o pensamento estudantil para saberes outros e aquisição de outras linguagens por meio da apresentação de um "mundo" de conhecimento que é público e deve ser compartilhado. A suspensão de certezas e de vivências particulares, se expor à diferença do pensar, é crucial para que o estudante se abra ao desconhecido e questione suas próprias perspectivas.

Na escola contemporânea faz-se urgente promover partilhas e composições coletivas de conhecimentos e de experiências de encontro com a diferença, sem abater-se pelas pressões externas de produtividade imediata. A função da escola não se limita a transmitir informações, mas se expande ao potencializar encontros educativos com as culturas, ciências, arte, políticas, economias, meio ambiente e sociedade. A escola precisa assumir seu dever de garantir que o conhecimento seja um bem público e não um privilégio.

Neste ínterim, destacamos nossa defesa e apoio ao papel desempenhado pelos professores na formação dos estudantes, haja vista que, na escola, garantem espaços e tempos para a dedicação à concentração, aos conhecimentos, às linguagens e às aprendizagens. A intervenção do conhecimento, realizada pelos professores, provoca os estudantes a estabelecerem novas relações com o mundo e com as pessoas em seu legítimo exercício da diferença. A intervenção docente favorece a exposição do pensamento juvenil a algo novo, ao diferente, que o desafia a ir além do que já se sabe, se pode e se constitui.

A instituição escolar pública e universal deve, portanto, ser fortalecida como lócus fundamental para criar um ambiente específico para o estudo, a exposição a conhecimentos e à diferença, mantendo imprescindivelmente o caráter de lugar de igualdade radical. A defesa que propomos visa à manutenção da luta para que a escola atue na produção de subjetividades que instiguem os indivíduos a se tornarem livres, críticos e capazes de participar

plenamente da vida democrática, distanciando-se de discursos e práticas que buscam por sua privatização e pela instrumentalização do currículo e, consequentemente, da educação.

CONSIDERAÇÕES QUE INSTIGAM A CONTINUIDADE DO PENSAMENTO

Ao percorrer, cartograficamente, pelas narrativas dos estudantes, surgem questões fundamentais sobre os limites e as potencialidades da escola como espaço de transformação. Ao mesmo tempo em que são evidenciadas forças que buscam homogeneizar e controlar as experiências, também emergem linhas de fuga que expressam desejos de ruptura e novas formas de subjetivação.

A cartografia da política da narratividade estudantil indica tensões entre a perspectiva educativa da BNCC e as vivências cotidianas dos estudantes. No hiato entre a narrativa curricular oficial, discursos de estudantes, narrativas neoliberais e produção de subjetividades, emerge uma relação ambígua, mas correlacionada, entre o currículo prescrito pela BNCC e a produção de subjetividades juvenis nos currículos do Ensino Médio.

Evidencia-se a força de uma estrutura curricular alinhada ao mercado, que busca organizar e delimitar as formas de pensar e agir, fortalecidas pela sujeição social e servidão maquínica (Lazzarato, 2014). Essas modalidades de produção de subjetividade coexistem e se complementam no capitalismo contemporâneo, atuando em diferentes níveis para capturar e controlar o desejo e a ação dos indivíduos, observados em discursos que enaltecem o individualismo, o empreendedorismo de si e o neoconservadorismo com a evidente desvalorização dos professores e da escola enquanto instituição de formação humana, política, social e existencial.

Em contrapartida, brechas e fissuras emergem das vozes dos estudantes, ao indicar o desejo por rupturas e de reinvenção de saberes, de poderes e de existências, convidando a escola e seus currículos a uma nova escriturística. As narrativas juvenis se constituem, assim, como atos políticos, ao passo que destacam que, embora o currículo prescrito pela BNCC nas escolas públicas seda a interesse neoliberais e vise à homogeneização dos caminhos formativos dos estudantes, muitas experiências juvenis ainda estão em estado de latência, em vias de operar resistências à autoridade dessa captura.

O fato de a escola pouco ser percebida como espaço de liberdade pelos estudantes aponta para a falência de uma promessa de autonomia e protagonismo que o currículo neoliberal alardeia. Ao mesmo tempo, essa rejeição dá a ler sobre a manifestação de um desejo de algo que vá além da funcionalidade educacional imposta e de que se resgate a relevância da instituição escolar como produtora de subjetividades não subservientes.

Os estudantes sinalizam ainda em suas narrativas um paradoxo em que a escola contemporânea se encontra: embora se pretenda como um espaço formativo integral, muitas vezes é percebida como um ambiente de controle e alienação. Este paradoxo reflete o impacto de políticas educacionais que, como a BNCC, sob o discurso da inovação e de igualdade, absorvem normas, valores e práticas neoliberais e conservadoras que minimizam a complexidade das subjetividades juvenis, atrelando seus saberes-fazeres-poderes-desejos-existências às engrenagens maquinicas do capital.

A política de narratividade tecida com e pelos jovens estudantes do Ensino Médio não se limita a indicar uma possível desconexão entre currículo e cotidiano escolar, mas chama atenção para a urgência de ampliação do olhar para a compreensão dos modos pelos quais os jovens significam, reproduzem, reinterpretam e contestam as normatividades que lhes são impostas via currículo, como também para o avanço da influência do neoliberalismo e do neoconservadorismo no currículo escolar da escola pública contemporânea.

A narratividade que compõe estas linhas de escrita indica que os efeitos produzidos pela BNCC na produção de subjetividades juvenis no Ensino Médio apresentam-se como conformação dos sujeitos às demandas de um sistema econômico neoliberal, ao mesmo tempo em que pode ser um catalisador involuntário para a emergência de linhas de fuga e de reinvenções das experiências curriculares e das subjetividades dos jovens estudantes. As linhas de fugas traçadas pelos estudantes coadunam com seu sentimento e necessidade de liberdade que experimentam no trajeto feito para a escola no ônibus, em situações cotidianas em casa, na praia e ao andar a cavalo. Os estudantes elaboram modos outros de deslizar pelo controle exercido nas instituições, principalmente o da escola, o que pode evidenciar a força de um currículo que alimenta uma sociedade exploratória.

A política de narratividade juvenil desenha um movimento de desejo de fissura da burocratização curricular hegemônica. Quando os estudantes traçam seus mapas e rotas de fuga da sujeição social e servidão maquinica de conteúdos, avaliações e controle vividos pela lógica perversa de obtenção de

habilidades e competências previstas pela BNCC, sinalizam para professores, profissionais e pesquisadores do campo da educação a urgência de criação de currículos que se manifestem em espaços ao ar livre, que explorem experiências de aulas práticas. Indicam que tecer currículos como prática de liberdade é um convite a produzir subjetividades pelo exercício da conversa despretensiosa entre estudantes e professores/as. Criar mais do que resultados mensuráveis por padrões nacionais e internacionais de aprendizagem, mas criar, nos cotidianos escolares, políticas de amizade e culturas juvenis, compartilhamento de ideias e de experiências em que se pode “desligar um pouco dos fardos de estudar o dia inteiro”.

Compreender as implicações destas forças no potencial de transformação, tanto da escola, do papel dos professores, quanto dos próprios estudantes, é um convite para a escrita de outros sentidos, significações e modos de existências nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

Apple, Michael W.; Buras, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Brasil. **Lei de diretrizes e base da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

Brasil. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

Corazza, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Petrópolis: Vozes, 2001.

Dayrell, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, 28(100): 1105-1128, 2007.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

Ferraço, Carlos Eduardo; Piontkovsky, Danielle; Gomes, Maria Regina Lopes (org.). **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com**

os cotidianos das escolas públicas. Curitiba: CRV, 2021.

Goodson, Ivor. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

Goodson, Ivor. F. **As Políticas de Currículo e de escolarização.** Tradução: Vera Joscelyn. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores da Educação Infantil.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues; Gomes, Helder Januário Da Silva. De quem é o currículo? Problematizações por uma educação não soberana. **Revista Teias**, 19(55): 1-15, 2018.

Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues; Pereira, Elaine Ferreira Wetler. Educação inclusiva: (re)pensando a formação docente como política de cognição. **Revista Aracê**, 6(3): 10592-10611, 2024.

Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues; Subtil, Rayra Sarmiento Ferreira; Gouveia, Claudineia Rossini. Entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: o que enunciam as crianças? **Revista Eletrônica de Educação**, 18: 1-17, e6847128, 2024.

Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues; Gouveia, Claudineia Rossini. Crianças, seus desenhos importam! enunciações infantis como potências para os currículos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 68–83, 2023.

Kastrup, Virgínia; Tedesco, Sílvia; Passos, Eduardo. **Políticas da cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

Lazzarato, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades.** Tradução: Paulo Domenech Oneto com a colaboração de Hortência Lencastre. São Paulo: Edições Sesc, 2014.

Lima, Marcelo; Maciel, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 23, e230058, 2018.

Lopes, Alice C.; Macedo, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

Macedo, Elizabeth; Alves, Nilda; Manhães, Luiza Costa; Oliveira, Inês Barbosa de. **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.

Macedo, Elizabeth; Rannieri, Thiago. Neoliberalismo, subjetividade e educação: interpelações da diferença. **Currículo sem Fronteiras**, 22: 1125-1150, 2022.

Masschelein, Jan; Simons, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

Moreira, Antônio Flávio M. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da Anped. **Cadernos de Pesquisa**, 2002.

Oliveira, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: De Petrus, 2012.

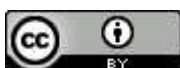
Orospe Hernández, Mario. **Biopolítica y liberación**: la noción de vida humana en Agamben y en Dussel. 1. ed. Cidade Autónoma de Buenos Aires: Prometeo libros, 2023.

Silva, Francisco Vieira da; Brunet, Patrícia Diógenes de Melo; Moura, Thâmara Soares de. "O futuro já começou": a constituição do empreendedor de si em coleções didáticas do Projeto de Vida, do Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, 30: e14253-e14253, 2023.

Silva, Tomás Tadeu da. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Terigi, Flávia. Notas para uma genealogia escolar. **Educação & Realidade**, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71651>.

Submissão em 28 de julho de 2025.
Aceite em 08 de outubro de 2025.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>