

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

LUISA CORREIA ALVES

SENTIDOS DO TRABALHO NO QUADRO DO NOVO ENSINO MÉDIO:
em defesa do “trabalhador autônomo” a partir da abordagem da economia solidária

BRASÍLIA
2025

Luisa Correia Alves

SENTIDOS DO TRABALHO NO QUADRO DO NOVO ENSINO MÉDIO:
em defesa do “trabalhador autônomo” a partir da abordagem da economia solidária

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Sociologia, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof. Dra. Sayonara de Amorim Gonçalves Leal.

Co-orientador: João Pedro Inácio Peleja

Brasília

2025

Luisa Correia Alves

Sentidos do Trabalho no quadro do Novo Ensino Médio:

em defesa do “trabalhador” autônomo a partir da abordagem da economia solidária

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Sociologia, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof. Dra. Sayonara de Amorim Gonçalves Leal.

Co-orientador: João Pedro Inácio Peleja

BANCA EXAMINADORA

Sayonara de Amorim Gonçalves Leal

Orientadora

Universidade de Brasília

João Pedro Inácio Peleja

Co-orientador

Universidade de Brasília

Marcelo Cigales

Avaliador interno

Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Raquel e Gilberto, que com a vivacidade e tenacidade que apenas dois artistas natos podem ter, me amaram e me criaram para querer sempre mais desse mundo – e é esse mundo que eu quero para vocês.

À minha família, que sempre se interessou por mim, esforçou-se em me reconhecer e me despertou o interesse para crescer, questionar e enfrentar aquilo que eu não acreditava ser capaz de fazer.

Ao meu amor João Vitor, pelo seu apoio incondicional, a calma afetuosa e a confiança em mim. Por estar presente nos momentos de belezas, de silêncios e de angústias, dessa, e quiçá das próximas jornadas.

À Barbara, pela irmandade e pelo amor cotidianos, pelo lar que construímos juntas, por todas as vezes que compartilhamos, nos espelhamos e que também divergimos.

Ao João Pedro, pela certeza da nossa amizade, confidencialidade e parceria eternas. Pelo nosso dom de sempre poder compartilhar um com o outro o que poderia, mas não deve, passar despercebido.

À Tamara, por desbravar a sociologia, Brasília e a vida comigo. Pelas palavras inesperadas, precisas e necessárias, pelo carinho e pelo cuidado mútuo que nós nunca nos deixamos esquecer.

À Alice, por todas as escutas, divagações e descobertas, tão espontâneas e sinceras quanto a nossa amizade, que me reanima e fortalece diariamente.

Aos meus demais amigos, por criarem, sem esforço, momentos e espaços em que tudo é possível.

Por último, agradeço ao Programa Paul Singer de Agentes de Economia Popular e Solidária e aos militantes e educadores excepcionais que o compõem, com quem desfruto da valiosa oportunidade de construir uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

Se somos assim inegavelmente confrontados com o esgotamento de categorias do pensamento e do imaginário que, desde o advento da sociologia no século XIX, constituíram os alicerces sobre os quais fomos capazes de pensar e agir no mundo, é também à emergência de novos significados imaginários, novas sensibilidades e novas propostas para a elaboração de um mundo comum que devemos prestar atenção.

Pierre-Marrie David e Nicolas Le Dévédec

RESUMO

A presente monografia tem um duplo propósito intelectual: apresentar um diagnóstico do tratamento do tema trabalho a partir do Novo Ensino Médio em escolas públicas do Distrito Federal e propor o paradigma da economia solidária como abordagem estratégica de trabalho, no âmbito de uma formação social e emancipadora. Este propósito se atesta em contraposição à inculcação da razão neoliberal, nos termos de Dardot e Laval, nas referências normativas que orientam o processo de ensino, a formação de subjetividades e a preparação para o mundo do trabalho dirigido ao Ensino Médio. As análises empreendidas consideram os repertórios interpretativos sobre trabalho produzidos por agências diversificadas do discurso pedagógico, sejam elas representadas pelos documentos curriculares, seja pelos docentes de sociologia. No caso destes últimos, consideramos os conhecimentos e as práticas docentes no quadro do Ensino de Sociologia como privilegiadas para a construção de outras racionalidades e subjetividades que revitalizem o sentido do trabalho enquanto ontologia, indicando a economia solidária como método para estruturação de estratégias didáticas e conteudistas alinhadas aos propósitos de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Neoliberalismo. Trabalho. Ensino de Sociologia. Economia Solidária.

ABSTRACT

This monograph has a dual intellectual purpose: to present a diagnosis of the treatment of the theme of work within the Brazilian New High School curriculum in public schools in the Federal District, and to propose the paradigm of the solidary economy as a strategic approach to work, within the scope of a social and emancipatory education. This purpose is attested in opposition to the inculcation of neoliberal reason, indicated by Dardot and Laval, in the normative references that support the teaching process, the formation of subjectivities, and the preparation for the world of work that High School entails. The analyses undertaken consider the interpretative repertoires on work produced by diverse agencies of pedagogical discourse, whether represented by curricular documents or by sociology teachers. In the case of the latter, we consider the knowledge and teaching practices within the framework of Sociology teaching as privileged for the construction of other rationalities and subjectivities that revitalize the meaning of work as ontology, indicating the solidary economy as a method for structuring didactic and content-based strategies aligned with the purposes of an emancipatory education.

Key-words: Brazilian New High School. Neoliberalism. Work. Teaching Sociology. Solidary Economy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Subcategorização de referências sobre trabalho no Currículo em Movimento.....	37
Tabela 2 – Caracterização do corpus das entrevistas.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASD – Análise Sociológica do Discurso

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

CeM – Currículo em Movimento

CHSA – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

EPT – Educação Profissional Tecnológica

FAPDF – Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal

GEM – Global Entrepreneurship Monitor

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

NEM – Novo Ensino Médio

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PACs – Projetos Alternativos Comunitários

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

PEA – População Economicamente Ativa

PED-DF – Pesquisa de Emprego e Desemprego do Distrito Federal

PNADC – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação

SENAES – Secretaria Nacional de Economia Popular e Solidária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO NOVO ENSINO MÉDIO.....	18
1.1. Organização Econômica e Vida Escolar.....	18
1.2. Os movimentos pela reforma do ensino médio brasileiro: a neoliberalização da relação escola e trabalho.....	25
2 REPERTÓRIOS INTERPRETATIVOS SOBRE TRABALHO NA BNCC E NO CEM.....	31
2.1. Notas metodológicas	31
2.1.1. Dispositivo de coleta de dados	31
2.1.2. Dispositivo de análise dos dados	34
2.2. Individualização e competências socioemocionais na conformação do sujeito ao mercado de trabalho.....	39
2.3. Descompasso entre empreendedorismo e autonomia.....	44
2.4. Quais perspectivas para abordagens da solidariedade?	48
3 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DOCENTES.....	53
3.1. O trabalho docente no ensino de sociologia: cruzamento entre CEM e sala de aula.....	55
3.2. “O trabalho perfeito é ficção ou realidade?” – Discursos sobre o trabalho no “chão da escola”.....	60
3.3. Estratégias para a abordagem do trabalho enquanto vetor de emancipação.....	73
3.4. O paradigma da economia solidária na constituição de uma racionalidade alternativa de trabalho	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXO.....	97
Roteiro de entrevista dos professores	97

INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta monografia é o entendimento de que os modos de organização e das relações de trabalho têm, historicamente, determinado a estruturação da escola – representativa da expressão dominante de educação (Saviani, 2007) –, e consequentemente, as concepções hegemônicas do processo de ensino-aprendizagem e das formas de socialização, amparadas pelo currículo formal e reproduzidas pelos agentes da escola em suas práticas cotidianas. A partir disso, indagamos sob quais as formas e conteúdos a escola e o trabalho corroborariam com a autonomia dos sujeitos estudantes enquanto futuros trabalhadores e, à luz de seus efeitos materiais e subjetivos, como se tem significado o trabalho no espaço escolar e na vida social. Nestes termos, a referência à formação do “trabalhador autônomo” extrapola a associação comumente feita ao “trabalhador por conta própria” (IBGE, 2008), oficialmente utilizada por órgãos oficiais de pesquisa, e busca explorar a organização e desenvolvimento do trabalho a partir da instituição intersubjetiva da autonomia (Flickinger, 2011) em direção à emancipação.

A aprovação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Brasil, 2018) conduziram a reestruturação do EM (Ensino Médio), a partir da ação de grandes fundações e institutos empresariais, os quais fizeram valer a concepção neoliberal na estruturação do currículo e suas diretrizes¹, não apenas em escala nacional, como bem em âmbito local no CeM (Currículo em Movimento) do Distrito Federal (2021).

O processo de reforma legislativa, que culminou na implementação gradual do Novo Ensino Médio (NEM) em nível nacional, legitimou-se como uma forma de enfrentamento às altas taxas de evasão escolar e do crescente desencantamento dos jovens pelo processo de ensino nessa etapa (Fagiani; Previtali, 2020, p. 224). A proposta era inserir conteúdos que, estruturados pela flexibilização curricular, seriam “atrativos”, de forma que “os princípios e regras que são transmitidos darão sentido às situações dos estudantes [...] e ao mesmo tempo servirão aos interesses econômicos.” (Apple, 1982, p. 69), em um processo que secundariza o papel dos profissionais e especialistas da educação e impõe as prioridades do mercado.

A lógica da flexibilidade, que se caracteriza por uma reconfiguração do tempo dos processos que potencializam a produção de valor na sociedade capitalista (Dal Rosso, 2017)

¹ Compreendemos a presença da concepção neoliberal na dimensão dos documentos examinados à luz dos seus aspectos sociais, na “individualização das relações sociais às expensas das solidariedades coletivas” e subjetivos, concebendo o “surgimento de um novo sujeito” anunciados por Dardot e Laval (2016, p. 16). Não somente, esta se expressa integralmente e reverbera também os aspectos políticos e econômicos, representando o conjunto de ações e políticas neoliberais empreendidas no Brasil a partir de 2017, o qual se reflete na reforma do ensino médio, na reforma trabalhista, nas privatizações, no congelamento do gasto público, entre outros.

torna-se central nos processos de aprendizagem e avaliação do NEM, a qual espera-se que seja incorporada aos projetos de vida dos estudantes. A “sociedade do curto prazo” (Sennet, 2020), se caracteriza, nessa lógica, pela provisoriedade do conhecimento, do trabalho e pela liquidez das relações, como parâmetros “inevitáveis” e necessários ao acompanhamento das rápidas mudanças tecnológicas e organizacionais do mundo do trabalho. A ausência de princípios e valores consolidados com a experiência de vida que se perfaz é justificada pela aquisição da sua autonomia e liberdade como sujeitos flexíveis, mas em detrimento da garantia de direitos, estabilidade e seguridade social.

Nesta monografia, pretende-se questionar, portanto, as categorias mobilizadas pelo NEM nos eixos referentes à dimensão do trabalho e, em que medida, elas podem realmente suscitar o processo de emancipação social e humana para esses jovens, e não um enviesamento para a promoção do empreendedorismo de cunho neoliberal, defendido como estratégia para contornar os obstáculos do mercado de trabalho e como forma de subjetivação dos estudantes. Formalmente, a categoria de empreendedorismo consolida-se a partir da sua presença como Eixo Estruturante dos Itinerários Formativos, parte diversificada do currículo que protagoniza as mudanças promovidas pela reforma trazida pelo NEM, em detrimento da “desdisciplinarização” dos componentes curriculares obrigatórios (Bodart e Feijó, 2020). Ideologicamente, essa categoria opera analogamente à subsunção do trabalho ao capital (Marx, 2022), provocando a subsunção do conhecimento ao capital:

[...] implica em uma total subsunção dos conhecimentos de todos os campos aos projetos pessoais dos sujeitos, isto é, extrair dos conhecimentos o seu caráter histórico-social, a fim de que possam servir aos interesses mais egóicos e imediatos dos sujeitos, reforçando ideologicamente o individualismo em vigor. (Castro; Gawryszewski; Catarina, 2022, p. 16)

No cenário brasileiro, a adoção de uma atitude empreendedora em diversas formas de trabalho tem sido fortemente defendida como uma saída individual para a geração de renda, paralelamente à desvalorização do trabalho assalariado e ascensão do trabalho autônomo ou por conta própria. De acordo com dados da GEM (Global Entrepreneurship Monitor) (2024), o Brasil registrou o maior nível de empreendedorismo nos últimos cinco anos. Ao mesmo tempo, 45% dos empreendedores começaram um negócio por necessidade, dentre os quais se chama atenção para os jovens entre 25 e 34 anos, com maior adesão a esse tipo de atividade (25,1%). A partir disto, questiona-se a ascensão do empreendedorismo justificada como um desejo subjetivo de ser o “patrão de si mesmo” ou como uma determinação da realidade material. Ainda, Brandão (2024) demonstra, empiricamente, uma correlação diretamente proporcional

entre nível de informalidade e nível de empreendedorismo, reforçada nos países da América-Latina, como o Brasil.

Nesse sentido, apresenta-se, em contraposição ao empreendedorismo neoliberal, a concepção, sistematizada por Singer (2010), de economia solidária, como estratégia dissidente de organização dos modos de produção, das relações de trabalho e da vida. Resulta de uma subversão do espírito empreendedor (Esteves, 2011), capturado pela narrativa neoliberal, articulando-o a uma dimensão mutualista das relações econômicas (Gaiger; Ferrarini; Veronese, 2018). Mais do que isso, a concepção de economia solidária promove a combinação da razão instrumental – determinada pelo agir produtivo na realidade material – com uma razão projetiva, que orienta a ação pela possibilidade de mudança pessoal e social (*ibid.*, p. 148). Assim, mobilizamos a economia solidária, na busca de romper/oferecer uma alternativa à lógica da educação empreendedora predicada pelo NEM, que favorece a valorização da tríade terceirização, informalidade e flexibilidade (Praun; Antunes, 2020), na defesa de referências individuais de autonomia e liberdade na educação e no trabalho.

Vislumbramos, para a concretização de uma formação verdadeiramente cidadã e crítica, os princípios epistemológicos e metodológicos das Ciências Sociais que compõem o pano de fundo significativo do novo esquema de competências e habilidades desenhado pela BNCC (Silva; Neto, 2020).

Inicialmente, nos comprometemos a investigar os sentidos atribuídos ao trabalho no discurso curricular e como ele é abordado por professores de sociologia no NEM no contexto do Distrito Federal. Após, discutimos a possibilidade da abordagem da solidariedade como racionalidade de trabalho, orientada pela chave de leitura sociológica, em que se redimensione o trabalho como categoria determinante da “consciência e das ações sociais” (Offe, 1989 *apud* Martins, 1997) e se amplie a compreensão dos fenômenos não apenas em termos estruturais – mas também na formação de subjetividades coletivas.

A contribuição da economia solidária estará, portanto, direcionada para retomar e fortalecer a noção de bens e interesses comuns, caras à função de democratização e formação cidadã da escola (Laval, 2019) – alicerce, inclusive, para a legitimação do conhecimento sociológico –, inserida no panorama teórico conduzido pela sociologia francesa a partir de autores como Pierre-Marie David e Nicolas Le Dévédec (2016), Stéphanie Leyronas e Tamatoa Bambridge (2018), Bruno Latour (2011), Pierre Dardot e Christian Laval (2017), entre outros.

Esses autores têm versado sobre o “comum” em contrapartida à ascensão da racionalidade neoliberal, da crise ecológica, da privatização dos recursos e da vida. Também se evoca a discussão a fim de questionar os efeitos de uma chamada “sociedade do conhecimento” que

aclama para si a democratização do conhecimento, mas que reforça a individualização do processo de aprendizagem (Duarte, 2001). Firma-se o seguinte paradoxo: se os recursos são públicos, por que não compartilhados?

Assim, pretende-se, neste estudo, traçar outros entendimentos das noções de liberdade e autonomia abordadas na escola, distintos das prioridades do mercado, que influem diretamente na projeção das trajetórias profissionais dos estudantes do EM e, mais amplamente, nos próprios rumos do trabalho contemporâneo.

Considerando que, hoje, a formação e preparação para o trabalho situam-se na consolidação do empreendedorismo e da unidade de Projeto de Vida determinadas pelo NEM, sugere-se, como contraponto, a apropriação da economia solidária por suas duas frentes: 1) de forma mais ampla, pela cultura de trabalho e sociabilidade alternativas que desenvolve, e; 2) mais especificamente, pelas oportunidade de geração de emprego e renda que apresenta, como forma de enfrentamento ao contexto de desvalorização do trabalho assalariado e ascensão do trabalho autônomo e intermitente em condições penosas e inseguras (Martins, 1997).

A investigação aqui desenvolvida justifica-se a partir de minhas experiências de extensão e pesquisa traduzidas nos projetos “*Vidas Recicladas: engajamentos sociotécnicos ao cooperativismo entre catadores de resíduos sólidos no Distrito Federal*”² e “*Experiências de Catadores de materiais recicláveis confrontados a dispositivos de gestão de resíduos sólidos no Distrito Federal: engajamentos ao cooperativismo e capacidade de inovação social*”³, desenvolvidos na UnB, que foram reveladores das possíveis aplicabilidades das Ciências Sociais em duas formas de organização solidárias, associações e cooperativas de catadores de materiais recicláveis. Nas duas experiências, pesquisa e extensão, os ensinamentos sociológicos inspiraram práticas e materiais voltados ao fortalecimento de empreendimentos sociais sem fins lucrativos, mas geradores de renda e solidariedade entre esses trabalhadores. As investigações provocaram o meu interesse em um tipo particular de organização dos modos de produção e relações do trabalho – o cooperativismo –, inserido em um emaranhado complexo de processos e disputas entre atores sociais de distintas naturezas. Neste universo de contradições, esse modelo de organização social compromete-se com um interesse público e coletivo, mas é operado por uma infraestrutura residual, invisível (Lima, 2023): a coleta e reciclagem de materiais recicláveis.

² Projeto de Extensão promovido pelo Departamento de Sociologia da UnB e coordenado pela prof.^a Sayonara de Amorim Gonçalves Leal, nos anos de 2022 a 2024.

³ Projeto de pesquisa promovido pelo Departamento de Sociologia da UnB, pela FAPDF e coordenado pela prof.^a Sayonara de Amorim Gonçalves Leal nos anos de 2023, 2024 e 2025.

Na pesquisa realizada, diante das intervenções diretas por meio da aplicação de métodos e técnicas de pesquisa, tais como entrevistas semiestruturadas e grupos focais, e as experiências informais e formais proporcionadas pela participação em feiras e eventos sobre cooperativismo catador, tornou-se evidente a carência da formação cooperativista e a dificuldade de muitos se adaptarem a uma forma tão particular de organização do trabalho. Ainda que estruturado a fim de favorecer os trabalhadores e lhes proporcionar um trabalho digno e solidário, esse modelo exige o domínio de instrumentos e conhecimentos próprios para a sua operacionalização.

No que concerne a esse aspecto, é revelada a forte presença do discurso neoliberal como contraproducente para essa adaptação, que privilegia o trabalho individualizado, a concorrência entre os colegas de trabalho e as relações de poder verticalizadas, características que são naturalizadas e incorporadas à nossa rotina desde a formação na educação básica, sendo os métodos de avaliação, práticas de transmissão de conhecimento e as relações hierárquicas, seu reflexo.

No esforço de desenvolver uma pesquisa exploratória sobre o tema do trabalho em minha experiência conclusiva de estágio obrigatório, no quadro da Licenciatura em Ciências Sociais, realizado simultaneamente ao início do desenvolvimento desta monografia, foi aplicado um questionário online para turmas do 1º e 2º ano do EM no CEAN (Centro de Ensino Médio da Asa Norte), escola pública da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto, área central da capital federal, sobre as experiências e projeções dos alunos em relação ao trabalho. As respostas ao questionário, enviadas por um total de trinta e dois alunos, apontam para ambiguidades na compreensão do tema trabalho pelos estudantes, considerando expectativas e desafios por eles vislumbrados acerca do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo em que um número significativo de estudantes, quando questionados sobre o tipo de trabalho que gostariam de ter no futuro, responderam “Empreender e ter o próprio negócio” (40,6%), o segundo aspecto mais valorizado por eles em termos laborais é a “Estabilidade”, com 64,5% dos votos, atrás apenas de “Qualidade de Vida”, com 67,7%. Aqui, a prática empreendedora é privilegiada em coexistência com a noção de estabilidade, e não de flexibilidade, ressignificando o entendimento de empreendedorismo.

Essa análise indica uma tendência já observada por Brandão (2024), acerca da efetivação de trajetórias empreendedoras na realidade material, em que sentidos distintos e conflitantes à lógica neoliberal são mobilizados para sustentar essas narrativas. Conforme experienciadas por sujeitos reais na realidade brasileira, as estratégias de inserção ao mundo do trabalho iniciadas pelos trabalhadores aproximam-se muito mais de dinâmicas coletivas e valores cooperativos (Colbari *apud* Brandão, 2024, p. 27).

Com esses elementos conflitantes em perspectiva, essa monografia – organizada em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais – compromete-se com a construção de caminhos para a formação de subjetividades coletivas para o trabalho e para a vida além do trabalho no processo de ensino.

No primeiro capítulo, buscamos esclarecer sobre a totalização da racionalidade econômica nos processos de ensino e aprendizagem, evidenciando a indissociabilidade entre educação e trabalho, que no contexto analisado se reflete na incorporação da razão neoliberal nas políticas educacionais, à luz da implementação do NEM, segundo a revisão da literatura documental. Em seguida, acrescentamos ao debate histórico e teórico conduzido, a análise empírica e sistemática referente a relação em curso da realidade do DF acerca dos significados constituídos sobre a categoria trabalho. No segundo capítulo, nos dedicamos a analisar o discurso curricular, expresso pelo CeM, considerando a presença dos registros semânticos mobilizados para se pensar trabalho. No terceiro capítulo, consideramos os sentidos do trabalho que reverberam no escopo da atuação de docentes de sociologia, a partir dos atravessamentos do currículo e das condições estruturais de trabalho e ensino nas práticas de docentes e discentes na construção de conhecimento e de relações no âmbito escolar. Ainda neste capítulo final, à luz das problemáticas evocadas, das limitações e possibilidades do currículo e da realidade escolar, discutimos a economia solidária como abordagem potencial no apontamento de outros sentidos e rumos para o trabalho que escapem do imperativo da lógica do capital.

A arquitetura metodológica utilizada, a fim de orientar a pesquisa de ordem qualitativa (Flick, 2009) adotada aqui, envolve a aplicação das técnicas de análise documental e de entrevistas semiestruturadas com docentes e posterior inspeção dos dados cotejados sob influência da Análise Sociológica do Discurso (Gill, 2008; Ruiz, 2009). Trata-se de esforço hermenêutico de interpretação de sentidos não pacificados e mobilizados na compreensão de trabalho pelo NEM. Os discursos da Base Nacional Comum Curricular, do Currículo em Movimento do Distrito Federal e de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de sociologia da rede pública do Distrito Federal compõem os materiais apropriados para esta análise. A seleção busca refletir a combinação dos discursos naturais – produzidos de acordo com outros objetivos que não o da investigação científica, no caso dos documentos curriculares – e dos discursos provocados – por nós induzidos, com a aplicação de métodos específicos de investigação, no caso das entrevistas realizadas (Herzog; Ruiz, 2019).

Por fim, reconheço o meu engajamento com as reflexões propiciadas por este estudo, construídas com rigor analítico e influenciadas pela minha atuação na implementação da política pública da economia solidária, que é paralelamente atravessada pela minha formação

como socióloga. Neste sentido, como trabalhadora e estudante, também postulo sentidos do trabalho, que, talvez escapem à minha compreensão, mas que busco resgatar e mobilizar em direção a um repertório compartilhado com os meus pares, que conceba a solidariedade como racionalidade para a produção e transformação de nossa realidade social.

1 RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO NOVO ENSINO MÉDIO

1.1. Organização Econômica e Vida Escolar

A escola é concebida, dentre suas múltiplas funções, também como um espaço voltado à preparação para o mundo do trabalho. Mais exatamente, como determina a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, “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.*” (Brasil, 2017, p. 8, grifo nosso).

Nesse viés, o espaço escolar é projetado como um ambiente favorável para a construção de trajetórias vinculadas à progressão do estudante. Contudo, referências distintas sobre a noção de “progresso” tensionam e provocam disputas na estruturação curricular e da própria dinâmica escolar. Esse embate não está imune a concepções políticas e interesses econômicos, e promove orientações diversificadas, tais como a formação intelectual e social do sujeito para a cidadania; a capacitação para processos seletivos de ingresso no ensino superior ou a formação técnica que permita o ingresso imediato e “seguro” no mercado de trabalho. Não necessariamente excludentes, as lentes que orientam esses objetivos apontam para concepções comprometidas com a formação para a manutenção ou para a construção de um determinado tipo de sociedade, estando carregadas de significados, nem sempre explícitos.

A formação para o trabalho não se reduz a vinculações diretas dos conteúdos determinados pelos componentes curriculares com os saberes exigidos no mundo do trabalho. Essa prevê, muito mais profundamente, mobilizar os estudantes, através da afirmação de valores e da construção de identidades determinadas, para que possam estruturar o ritmo e tempo de suas vidas de acordo com o ritmo e o tempo necessários à organização do trabalho (o mercado impõe que isso seja operado de maneira “flexível”, “adaptável”, “rápida” e “ágil”). Tal determinação ainda depende, estritamente, da concepção de trabalho que orienta políticas educacionais, a elaboração de diretrizes curriculares, as normas escolares, seus projetos político-pedagógicos e a estruturação da rotina no interior da sala de aula.

A amplitude desse espectro nos permite dizer que a escola historicamente tem reproduzido uma racionalidade econômica e política – à luz, respectivamente, de Weber (2005) e Foucault (*apud.* Dardot; Laval, 2016)⁴ – em favor de preparar os sujeitos na tomada de decisões

⁴ Em sua compreensão acerca do espírito do capitalismo, Weber (2005) afirma que a racionalidade com relação a valores concebe, através da ética protestante, a sustentação inicial para a acumulação do capital, que se consolida como sistema na forma da racionalidade com relação a fins, prevendo a busca generalizada e consciente pela eficiência. Dardot e Laval (2016), quando se aprofundam na concepção de neoliberalismo como racionalidade,

calculada, metódica e racional, entendendo que a “racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber.” (Habermas, 2016, p. 31). Partindo dessas fundamentações, caracterizamos a forma paulatina com que a instituição escolar brasileira contemporânea tem se organizado de acordo com a nova razão de mundo neoliberal (Dardot; Laval, 2016). Assim, se estabelece como racionalidade à medida que orienta na dimensão política, econômica, social e subjetiva a nossa forma de existência no mundo.

Logo, enfatizar a relação entre organização econômica e vida escolar explícita, de imediato, contradições ocultadas historicamente pelos currículos formais e pela consolidação da escola como expressão soberana da educação (Saviani, 2007). Inseridos em uma organização econômica dominada pela classe não trabalhadora, mas que depende, necessariamente, do trabalho humano – a única fonte real de valor de uma mercadoria (Marx, 2013) –, somos levados a uma compreensão hesitante e indireta do trabalho, ao mesmo tempo em que este é determinante de boa parte dos significados de nossa vida material e simbólica. Ainda, o processo consequente de mistificação imanente ao capital (*id.*, 2020, p. 93) induz à invisibilização dos aspectos sociais do trabalho, a ponto de a exploração ser concebida apenas como parte de uma relação produtiva natural, impedindo sua vinculação com as condições de liberdade e autonomia humanas⁵.

Em razão desse processo determinado historicamente, Saviani (2007) chama atenção de que, paradoxalmente, trabalho e educação, interligados ontologicamente – uma vez que a produção do homem produz (logo, forma) o homem –, têm sido separados pelas formas escolares. O afastamento desta instituição em relação ao trabalho produtivo, a fim de que se dedique a instrução da classe dominante, reflete seu papel na reprodução das desigualdades provocadas pelo modo de produção capitalista, a partir da estreita vinculação do ensino com a organização econômica.

A análise dos significados transmitidos na escola, determinados pelos currículos em uso, diante da observação empírica da formação no jardim de infância permitiu à Apple (1982, pp. 79-89) constatar a utilização da categoria de trabalho para orientar os processos de aprendizagem das crianças, assim como para homogeneizar sua socialização, cumprindo com

resgatam o conceito de racionalidade política de Foucault, que a compreende além de uma forma de governar os sujeitos, mas de conduzir suas ações com base em “um quadro e com instrumentos do Estado” (*ibid.* p. 16).

⁵ É importante ter em vista, sempre, que liberdade e autonomia são noções distintas. Embora sejam mobilizadas conjuntamente, ou partam de premissas semelhantes, a liberdade refere-se a um espaço mais amplo de possibilidades de agir, enquanto a autonomia diz respeito à capacidade de agir e decidir dentro de determinados limites e condições.

o objetivo de facilitar o controle dos ritmos e movimentos de trabalho, promover a eficiência e moldar futuros trabalhadores adestrados e moldáveis:

Trabalhar, então, é fazer o que se manda, não importando a natureza da atividade em questão. Segundo, todas as atividades de trabalho, e apenas as atividades de trabalho, eram compulsórias. [...] Além do mais, todas as crianças deviam completar as tarefas marcadas durante o período de trabalho especificado. [...] Os períodos de trabalho, como definidos pelas crianças, então, implicavam que todas trabalhassem simultaneamente, na mesma atividade, com os mesmos materiais e orientadas para os mesmos fins. (ibid., pp. 86 - 87)

Nesta mesma linha de compressão, que estabelece o currículo em uso como ferramenta de controle ao ditar a socialização dos estudantes, são determinados os conhecimentos escolares, em forma de componentes curriculares obrigatórios. Dentre esses conhecimentos, a sociologia, como matéria escolar, apresenta-se pela possibilidade de irromper com essa premissa, suscitando reflexões críticas acerca da realidade. Não obstante, essa área do conhecimento, privilegiada pela discussão aqui proposta, também “incorpora-se aos movimentos desta realidade e participa da sua constituição” (Jinkings, 2007, p. 115), à medida que seu contexto de inserção na educação básica no Brasil esteve associado às ciências positivas, que defendiam a ciência pelo seu potencial de estabelecer ordem e estabilidade, através da adequação dos processos sociais e políticos em voga no país (*ibid.*).

Na lógica da eficiência e do ordenamento, os conhecimentos formais foram aplicados na escola em favor de estabelecer uma dicotomia clássica entre ideia e matéria: trabalho intelectual e trabalho material (Saviani, 2007), sendo que a escola tende a desenvolver apenas o primeiro. Reforça-se, assim, a concepção de que o trabalho manual está a parte, ou dispensa a necessidade do domínio de técnicas, ideias e reflexões e que seu aprendizado está reduzido aos automatismos. Ao mesmo tempo, desconsidera-se a incidência de práticas de uma cultura operária e de saberes tradicionais nas técnicas e formas de se produzir.

À desqualificação dos saberes operários, se contrapõe a valorização das formações por aprendizagens em empresas (Kergoat, 2012), privilegiada pelas políticas conduzidas em relação à Lei da Aprendizagem (Brasil, 2000) e a aprovação do NEM (*id.*, 2017), que possibilita a equivalência da realização de cursos de curta duração, ofertados à distância, por instituições privadas, com a formação técnica, vide a Portaria nº 314 do Ministério da Educação (MEC) (*id.*, 2022). Essa formação do tipo empresarial que assume predominância através da “profissionalização” pode ser entendida, portanto, como um “adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.” (Saviani, 2007, p. 161)

Por essa razão, esse modelo de EM profissionalizante, resultado da bifurcação no sistema de ensino que precisou atender à formação de duas classes distintas, voltou-se à formação de mão de obra barata, vinculada a uma classe que não ocuparia segmentos diversos da sociedade e, muito menos, participaria dos processos de tomada de decisão. Aqui, essa formação técnica – hoje formalizada pela modalidade de EPT (Educação Profissional e Tecnológica) (Brasil, 2007) – aproveita-se de uma tendência utilitarista que valida o conhecimento apenas em termos da sua funcionalidade. De acordo com Laval, “o axioma principal é que as instituições, em geral, e **as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia.**” (2019, p. 3, grifo nosso).

Para além de servir à economia, o autor demonstra que a escola tem operado como uma atividade econômica em si e, para tanto, deve atender as necessidades e desejos do “público consumidor”. É nesse pretexto que o NEM legitima a capacitação técnica e o esvaziamento científico do ensino em razão da “baixa atratividade” dos conteúdos escolares para os estudantes, que seria responsável pelas altas taxas de evasão escolar, além de promover o fenômeno de desencantamento com a escola e com o próprio mundo do trabalho. Essa concepção que se pretende totalizante dialoga com a construção do estigma da “geração nem-nem”, referente aos jovens que nem trabalham, nem estudam, nem estão se preparando para o trabalho. Embora essa classificação se expresse com força no discurso público, no sentido de culpabilização desses sujeitos por suas condições de vida e de trabalho, dados do IBGE (2024) demonstram o menor número de “jovens nem-nem” desde o início da série histórica em 2012: de 2020 a 2023 observa-se uma sequência de quedas desta taxa, que foi, respectivamente, de 28% a 21,2%.

O que os atores que conduziram a reforma ocultam, no entanto, é que a juventude é majoritariamente trabalhadora (Guimarães, 2004), de forma que seu desencantamento quanto ao mercado de trabalho e ao processo de ensino está diretamente vinculado às condições precárias com que esses acessam essas duas esferas (Baptista, 2024). As condições socioeconômicas de estudantes de escola pública apontam, frequentemente, para a necessidade imediata de ingresso no mundo do trabalho, dificultando o acesso a qualificação profissional e acadêmica.

Nesse sentido, o IBGE (2018) aponta que estudantes da rede privada têm o dobro de chances de ingressar no ensino superior em relação aos estudantes da rede pública. Ainda, na realidade distrital, os dados mostram que estudantes de Regiões Administrativas negras e de baixa renda, como a Estrutural, frequentam em maior número escolas públicas (97%), comparativamente às regiões que possuem, proporcionalmente, maior renda e população branca

(Inesc, 2022). As desigualdades de acesso experienciadas pelos sujeitos influenciam inevitavelmente na construção dos repertórios com base nos quais interpretam e atuam em relação ao ensino e ao trabalho.

A crescente exigência quanto a qualificações e especializações que não podem ser garantidas pela escola – não em razão da inadequação do currículo, mas porque extrapolam a premissa pedagógica dessa instituição, além da insuficiência das condições estruturais de muitas escolas públicas – choca-se com condições de trabalho que levam a marginalização objetiva dos jovens (Martins, 1997), induzindo-os ao trabalho secundário e intermitente.

À medida que características como a compulsoriedade e rigorosidade, antes compatíveis com o modo de produção industrial estabelecido, perdem força como referenciais máximos para o comportamento e a produção de conhecimento escolar, características como a autonomia e a flexibilidade, no âmbito do pós-fordismo e do regime da acumulação flexível, passam a ser mobilizadas como predicados para a liberdade do estudante/trabalhador. Contudo, corroboram para que o trabalho seja imposto a todo custo, sob qualquer condição, a qualquer horário e, principalmente, sob responsabilidade do próprio sujeito. As relações de submissão não se materializam mais na relação entre trabalhador, ou estudante, e seu superior, mas interiormente nesses sujeitos, de acordo com a lógica rigorosa do autogerenciamento subordinado (Abílio *apud* Abílio; Amorim; Grohmann, 2021): “o “empreendedor” se imagina como proprietário de si mesmo [...], mas frequentemente se converte em um proletário de si próprio, que autoexplora seu trabalho” (Antunes, 2020, p. 16). Assim, entra em vigor um monitoramento contínuo das próprias ações – mesmo aquelas desempenhadas fora do âmbito das instituições laboral e escolar –, que devem obedecer a um senso de produtividade máxima.

Boltanski e Chiapello demonstram que o “envolvimento do pessoal” (2009, p. 39), sob a lógica da gestão empresarial, se torna cada vez mais decisivo para a acumulação do capital e se justifica positivamente como forma de autorrealização do sujeito. Nesse caso, o incremento da participação dos trabalhadores no processo de gestão do trabalho – ou da participação dos estudantes no processo de ensino – é incentivado a fim de desresponsabilizar as instituições no papel de oferecer apoios, garantias e incentivos legais à medida que “[...] hoje, as garantias conferidas pelos diplomas superiores diminuíram, as aposentadorias estão ameaçadas e as carreiras já não são asseguradas” (*ibid.*, p. 51).

Essa reconfiguração tem conduzido a relativização do papel da proteção trabalhista, simultânea a expansão de tipos de trabalho flexíveis e inseguros, especialmente no setor de serviços, determinados por relações individualizadas, invisibilizadas e contratos intermitentes,

que intensificam – ao mesmo tempo que ocultam – as condições de exploração e a ausência de garantias (Antunes, 2020).

Abílio, Amorim e Grohmann contextualizam que, no Brasil, essas características recentemente constituídas são expressão de uma “generalização de elementos estruturantes de modos de vida periféricos” (2021, p. 41). A classe trabalhadora historicamente contorna as dificuldades no acesso a emprego e renda por meio da informalidade. Hoje, pode-se afirmar que o cenário de transferências de riscos e custos para o trabalhador tem se expressado nos termos de uma uberização e plataformização do trabalho (*ibid.*). A “revolução” tecnológica e informacional em curso, além da ampliação do trabalho morto, possibilitou que ferramentas digitais fossem utilizadas como “instrumentos de controle, supervisão e comando” (Antunes, 2020, p. 15). As plataformas digitais têm protagonizado esse papel ao conduzir, quando comandadas por grandes empresas que se anonimizam por meio de um aplicativo, a exploração de um conjunto de trabalhadores com os quais não mantém nenhum tipo de responsabilidade ou obrigação legal.

A incidência das tecnologias digitais nas relações de trabalho complexificam o entendimento dos modos de produção, quando esses não correspondem propriamente as ferramentas concretas para a operacionalização produtiva, mas sim ao controle dos tempos e formas com que o trabalhador gerencia seu trabalho, que, preferivelmente, deve ultrapassar as limitações contratuais dos tipos formais, que asseguram como, quando e onde ele deve ser realizado. Nesse contexto, a mistificação dos processos e relações sociais de trabalho (Marx, 2022) é intensificada, de forma que as condições da produção são relativizadas e interpretadas conforme a capacidade individual de se inserir no mundo do trabalho. O profissional e o pessoal se confundem em uma linha cada vez mais tênue, aprofundando os dilemas para a constituição do sujeito em nosso século, à medida que se perdem as referências e garantias baseadas nos processos tradicionais de trabalho e ensino. Os jovens, por sua vez, são particularmente afetados, visto que vivenciam o período da vida significativo para a construção de seus valores e de suas relações com o outro, em meio a racionalidade econômica absoluta da flexibilidade, que impede a construção de narrativas de identidades e de relações sociais a longo prazo (Sennet, 2020).

O impacto na construção das subjetividades juvenis também reflete na forma como esse público significa os tipos de trabalho e projeta suas expectativas em relação a esse universo. O discurso midiático tem apresentado, com frequência, pesquisas sobre a forma negativa com que jovens interpretam os regimes de trabalho celetistas, ou seja, sob às normas da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), modificando o sentido de “CLT” em uma gíria pejorativa.

A estabilidade promovida pelo trabalho de carteira assinada é, nessa lógica, incompatível aos registros ideológicos de autonomia e liberdade, limitando sua capacidade de envolver-se subjetivamente a partir dos próprios ritmos e vontades no processo de trabalho: Essa interpretação pode ser observada em estudo realizado com cicloentregadores de plataforma jovens na cidade de São Paulo (Pires; Perin, 2023, p. 145):

eles identificam na atividade vantagens que estão relacionadas ao valor da remuneração, à flexibilidade de horários, à liberdade “da rua”, à inexistência da autoridade de um patrão e a ausência de sujeição a trabalhos considerados mais degradantes, que descumprem os acordos firmados e sem possibilidade de satisfação ou ascensão.

Corroborando a tendência de posituação do trabalho “autônomo” em detrimento do trabalho formal, dados do CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados) (Feijó; Zahar, 2024) além de ilustrar número expressivo de pedidos de demissão entre trabalhadores assalariados, confirmam que jovens são a principal faixa etária a conduzir esse movimento. O MTE (Ministério do Trabalho e Emprego), inspirado por esses mesmos dados, realizou pesquisa que sonda as motivações que explicam os desligamentos voluntários, apontando “o baixo valor do salário” como a resposta de 36% dos jovens de 18 a 29 anos (Montagner; Albuquerque; Pateo, 2025).

Além da conexão com experiências reais de insatisfação com o trabalho formal – situadas no contexto latino-americano em que esse regime laboral nunca se generalizou sob a forma da proteção social e trabalhista (Brandão, 2024) – a desvalorização observada não pode ser explicada por um fenômeno geracional, à medida que se relaciona com as transformações do mundo do trabalho (Martins, 1997). A partir dessas contradições, emerge um movimento de estigmatização do regime de carteira assinada, que estabelece relação exclusiva de causa e efeito entre esses tipos de contrato e as problemáticas do mundo do trabalho.

A presença desse discurso tem se disseminado principalmente nas mídias digitais, de alcance fácil e ilimitado ao público jovem, reverberando inclusive, na percepção daqueles que ainda não vivenciaram a realidade do trabalho e estão no processo da educação básica. Ainda, a tendência de “condenação da CLT” pela juventude não deve ser generalizada, em uma análise precipitada, como fenômeno amplo, como o discurso neoliberal pretende ao naturalizar a incorporação de um “espírito empreendedor” aos sujeitos, que antecederia as condições materiais da realidade e seria sinônimo de uma expressão voluntária de autonomia e liberdade.

1.2.Os movimentos pela reforma do ensino médio brasileiro: a neoliberalização da relação escola e trabalho

A fim de discutir os novos direcionamentos da educação básica brasileira – particularmente, na modalidade do EM –, trataremos dos significados da categoria trabalho que atravessam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alinhados ao "novo espírito do capitalismo" (Boltanski; Chiapello, 2009) e à racionalidade neoliberal (Dardot, Laval, 2016). Interessamo-nos particularmente pelos desdobramentos da BNCC no quadro da Nova Reforma do EM sobre o CeM do Distrito Federal, de 2020.

Embora os documentos normativos e as diretrizes curriculares não esgotem as ressonâncias do novo capitalismo e das atuais transformações do mundo do trabalho no âmbito educacional, eles orientam mudanças instrucionais que refletem no cotidiano escolar, no interior da sala de aula, nos espaços de socialização e nas relações entre os atores da escola, estudantes, professores, técnicos etc.

Dessa forma, a análise busca extrapolar a perspectiva tecnológica que acompanha o estudo do currículo e alinhar-se com a proposta de Apple, investigando o conhecimento escolar ideologicamente, de acordo com o que é “considerado [...] legítimo por grupos e classes sociais específicos, em instituições específicas, em momentos históricos específicos (1982, p. 72). Entende-se que há um conjunto mais amplo de símbolos e significados aos quais o conhecimento escolar se relaciona e que devem ser investigados.

Sabemos que o principal marco legal norteador do NEM, fundamental para a atualização do CeM (Distrito Federal, 2020) e de outros currículos estaduais, é a Base Nacional Comum Curricular (2018). A elaboração desse documento central, iniciada em 2013, no governo Dilma, é de atribuição direta de órgãos educacionais do governo federal, como o MEC e o Conselho Nacional de Educação. Ainda, uma diversidade de agentes, geralmente relacionados ao campo educacional – servidores e gestores públicos da educação, instituições do ensino superior; etc. –, insere-se nesse trabalho, conforme sua pertinência e seus próprios interesses.

Contudo, o processo de elaboração desse documento de teor nacional foi diretamente atravessado por uma conjuntura de sucessivas crises políticas e econômicas, que deverão ser brevemente pontuadas a fim de compreender as controvérsias e descontinuidades que marcaram a BNCC, explicitando a crescente participação da iniciativa privada nos projetos e reformas políticas.

O ano de 2015, quando o documento em construção passa por sólidas modificações, é marcado pela reeleição da então presidenta Dilma, diante de intensa polarização política e

mobilizações da classe política, jurídica e da população em geral quanto à legitimidade de seu mandato (Cavalcanti; Venerio, 2017). O cenário de crise econômica é mobilizado não somente a fim de questionar a governabilidade da presidenta, mas de todo o projeto político progressista que conduzia os governos petistas desde 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, através de programas sociais de combate à fome e à miséria, de distribuição de renda, ampliação de benefícios sociais e ações afirmativas.

Concomitantemente à tensa transição de governo, há uma alteração dos gestores do MEC e uma segunda versão da BNCC passa a ser elaborada. Já nesse período é possível observar a intervenção gradual e crescente de fundações vinculadas ao setor financeiro, disputando com os especialistas das associações de pesquisa e pós-graduação quais as concepções orientadoras do documento. Destaca-se a presença da Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto UniBanco, Instituto Natura, e Banco Mundial –, responsáveis por iniciativas como o “Movimento Todos pela Educação” e o “Movimento pela Base” (Silva; Neto, 2020).

Ao passo que esses atores intervinham a favor da flexibilização do currículo, a partir de pressão interna direcionada ao MEC e seus assessores, também articulavam externamente para a aprovação do Projeto de Lei nº 6840/2013, que visava a reforma do EM. Paralelamente, observou-se um afastamento da participação de agentes do campo educacional e das concepções consensuadas nas primeiras versões do currículo, referentes ao princípio de direitos e objetivos de aprendizagem (*ibid.*).

No cenário político daquela época, observa-se, paulatinamente, um desmoronamento da base de governo de Dilma, que perde o apoio do Poder Legislativo, acentuado pela oficialização da ruptura do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) com a coligação formada para o mandato então vigente com o PT (Partido dos Trabalhadores), ainda em 2015. Em outubro do mesmo ano, apresenta-se, pela primeira vez, o pedido de impeachment de Dilma e, dias depois, o PMDB divulga o documento “Uma Ponte para o Futuro” como plataforma política do partido e que subsidiaria a agenda de Michel Temer quando este assume a presidência em 2016, no encerramento do processo de impeachment (Cavalcanti; Venerio, 2017).

Nesse sentido, esse documento encerra o compromisso dos governos anteriores com políticas sociais de combate às desigualdades e delimita a atuação do mercado como figura central para estabelecer o crescimento econômico e o desenvolvimento do país. Em compatibilidade com os princípios neoliberais, advoga a favor de medidas de austeridade fiscal e indica modificações profundas nas legislações trabalhista e previdenciária.

A conjuntura política, portanto, mostrou-se favorável para as entidades privadas envolvidas na elaboração da BNCC, cuja agenda era compatível com os interesses que regeram o golpe institucional. Portanto, em 2016, as versões longamente debatidas e produzidas durante os governos Dilma foram desconsideradas – especialmente as contribuições dos agentes do setor educacional – na produção de uma terceira e descontínua proposta, de forma que o discurso pedagógico predominante se alinhasse à pedagogia das competências e habilidades (Silva; Neto, 2020).

O que se sucede, portanto, é um movimento estruturado e coordenado de ações neoliberais que fizessem imperar o regime de acumulação flexível, de modo que as mudanças provocadas no mundo produtivo e econômico fossem acompanhadas pela instituição escolar. Em conformidade com a plataforma política “Uma ponte para o futuro”, a terceirização e precarização do trabalho são intensificadas a partir da reforma trabalhista, os investimentos em saúde e educação limitados pela PEC (Proposta de Emenda à Constituição) 241/55 (Brasil, 2016a) e a estruturação do EM é profundamente modificada a partir da aprovação da MP (Medida Provisória) nº 746 (Brasil, 2016b), (Lima; Maciel, 2018). Assim, Silva e Neto (2020, p. 274, grifos nossos) ilustram que:

[...] as críticas da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) demonstravam como o grande risco de se lançar na aventura de elaborar uma BNCC para o país, ou seja, **homogeneizar e centralizar os currículos segundo os princípios do mercado**, aconteceu. O que Bernstein (1996, 2000, 2003) apontava como tendência nos currículos da Europa, que no final do século XX, estavam cada vez mais controlados pelo campo da produção e pelo aperfeiçoamento da divisão do trabalho no campo de controle simbólico, também se mostrou forte no Brasil após 2016. **Uma diminuição da autonomia entre o campo da produção (ou do mercado) e do campo da educação**. Assim, o campo da recontextualização pedagógica oficial e da reprodução nas escolas, também viram diminuídas suas autonomias em relação ao controle do Estado e do mercado.

O discurso pedagógico é, portanto, monopolizado pela lógica empresarial. A partir da aprovação da reforma do EM, pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), e do texto final da BNCC para o EM, em 2018, os estados são orientados a atualizar seus Referencias Curriculares, assessorados pelo CONSED e por uma série de fundações econômicas: Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna. (*ibid.*). À luz da BNCC, o CeM desenvolve-se na validação das pedagogias do aprender a aprender:

As pedagogias do aprender a aprender visam, por sua vez, ao desenvolvimento de competências e habilidades para o Século XXI, definidas como aprendizagens essenciais, diversificadas, flexíveis, conectadas aos mais diversos espaços sociais de

um mundo globalizado em transformação e, por isso, necessárias a todos os indivíduos. (Distrito Federal, 2020, p. 14 e 15)

Essa corrente educacional tem correspondido, sumariamente, com a individualização do processo de ensino-aprendizagem, a secundarização do conhecimento científico e na “formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (Duarte, 2001). Ainda, a característica de indefinição da concepção curricular permite o suposto diálogo entre pedagogias antagônicas no currículo, como a pedagogia histórico-crítica de Vygotski e interpelada por Saviani.

No entanto, as apropriações feitas, em particular para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, esvaziam a abordagem crítica dessa concepção, desconsiderando seu princípio de transformação da realidade, e fazem confundir a formação a partir do trabalho como princípio educativo com a aceção do conhecimento com base no seu potencial para a produtividade, à luz do que o currículo denomina como “competências do século XXI” (Distrito Federal, 2020).

O discurso horizontal – segmentado e adaptável ao contexto – e a flexibilidade do enquadramento que caracterizam o Currículo em Movimento, com base na teoria de Basil Bernstein (1996, *apud.* Silva e Neto.), apenas ocultam a predominância da ótica das competências e habilidades – presentes na explicação do contexto até a orientação das áreas do conhecimento e dos itinerários formativos – e a totalização dos princípios econômicos para se pensar a aprendizagem.

Afinal, o uso sistemático da noção de competências, que designa aplicação prática do conhecimento, legitima-se pela sua pertinência, à medida que as transformações do mundo do trabalho têm rompido com a clássica separação entre trabalho material e trabalho intelectual (Saviani, 2007). Todavia, muito diferente de possibilitar condições de autonomia e liberdade aos jovens e futuros trabalhadores, a concepção se estreita pela exigência específica da eficácia e flexibilidade, a todo o custo, na sociedade da informação.

Como destaca Laval (2019), dissolve-se a garantia e estabilidade permitidas pela qualificação profissional e a organização da classe trabalhadora a partir da constituição de categorias de trabalhadores com a identidade bem definida é enfraquecida. O sujeito, por sua vez, torna-se refém da necessidade interminável de aquisição de competências para que possa, não necessariamente ascender profissionalmente, mas se manter na posição também instável e possivelmente provisória.

Além do apelo ao conhecimento utilitário, para se fazer valer, o currículo distrital se utiliza de uma economia moral vigorosamente aplicada através da instituição do Projeto de Vida, determinado como “um tema transversal na Formação Geral Básica e como uma Unidade Curricular específica no Itinerário Formativo” (Distrito Federal, 2020, p. 38). Sua presença

integral no documento, como elemento diferencial para o NEM, é determinante para compreender a operação de uma racionalidade neoliberal na produção das subjetividades dos estudantes ao longo de sua formação socioeducacional. No projeto de vida, mobiliza-se o desenvolvimento de habilidades socioemocionais a fim de orientar as escolhas pessoais e profissionais dos sujeitos do processo de aprendizagem:

Este Currículo contempla o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e dá um passo decisivo para a resignificação da escola como um espaço de crescimento integral do estudante, propulsor para o seu desenvolvimento como cidadãos, bem como da sua preparação para o mundo do trabalho. Pretende orientá-lo de forma que esteja preparado para se posicionar diante da volatilidade, da incerteza, da complexidade e da ambiguidade da sociedade contemporânea, cada vez mais dinâmica e desafiadora, a qual cobra do estudante maior protagonismo, respeito às individualidades, assim como um comportamento crítico, analítico e questionado. (Distrito Federal, 2020, p. 37)

Ao propor, genericamente, uma formação mais humana, próxima das demandas do sujeito, tem-se o pretexto para que o NEM logre a evocação de princípios como “autonomia” e “protagonismo” juvenis, recorrentemente utilizados ao longo de todo o CeM. Nessa mesma dimensão, o caminho para o autoconhecimento é interpelado por uma gramática gerencial e determinado pela aquisição de “competências”, estabelecimento de “metas”, desenvolvimento de “projetos” e “estratégias de resoluções de problemas”. Aqui, as referências normativas mobilizadas para o processo educacional e para a formação cidadã são aquelas evocadas no mundo da gestão empresarial. O conhecimento de si, portanto, não se relaciona com a construção de uma identidade ou com um processo de emancipação dos sujeitos – uma vez que se prevê um desenvolvimento essencialmente individualizado – deve, adversamente, ser utilizado como recurso para investimento do capital humano.

Dessa forma, a iminência da flexibilidade e da provisoriedade do trabalho e do conhecimento estende-se ao senso de identidade desses jovens. A naturalização da descontinuidade das narrativas e trajetórias que é imposta por essa concepção fragiliza, justamente, o estabelecimento de laços sociais fortes. O sujeito é conduzido a se isolar e se responsabilizar inteiramente por sua realidade, não em um senso da ética psicanalítica (Rondas, 2004) – em que esse é levado a refletir sobre seu desejo e sustentar as ações provocadas por ele –, mas de forma a arcar isoladamente com os custos de se viver em um regime de acumulação flexível, que forja um mundo de escolhas diante de circunstâncias estritamente possíveis.

Afinal, a necessária prática reflexiva do sujeito sobre seu desejo é obstaculizada à medida que o “desejo subjetivo” é aprisionado na “gaiola estreita do interesse privado e do consumo” (Laval, 2019, p. XVI), de forma que seus parâmetros morais, valores e princípios tornam-se

facilmente relativizáveis. Diante dessa instabilidade e escassez de um senso de identidade e comunidade fortes, o que importa é a vigilância constante de si, uma vez que, em um cenário em que nada é garantido e o sujeito não deve estar apto para se desenvolver, mas, sim, para se adaptar, seu comportamento, sua atitude e sua força de vontade tornam-se determinantes para que ele possa atingir a plenitude pessoal e profissional.

A autonomia promovida pelo NEM está menos relacionada às condições de liberdade que o sujeito é capaz de desenvolver e, assim, participar de processos de tomada de decisão, do que com a supremacia da ordem econômica neoliberal diante de todas as outras esferas da vida (Safatle, 2020). Essa vinculação, no entanto, se oculta por meio da operação de uma economia que se utiliza de valores morais para embasar o processo econômico, tal como o papel desempenhado pelo Projeto de Vida no NEM. As características que devem ser valorizadas e são determinantes para um sujeito íntegro, nesse caso, são aquelas próprias para seu desempenho no mercado, sendo características socialmente herdadas (Laval, 2019, p. 63), que pouco dialogam com saberes empíricos e populares, ou seja, de fato relacionados com as experiências particulares dos jovens.

Obscuramente, é por meio dessas condições que a concepção orientadora do NEM propõe que o jovem desenvolva autonomia e exerça protagonismo: de forma fragmentada com seu contexto e, principalmente, com sua comunidade. O desestímulo a processos coletivos de construção de conhecimento e até mesmo de socialização – sendo este último, a desvalorização e marginalização das sociabilidades juvenis, perene na instituição escolar –, além de afastar os jovens da cultura escolar, impede que se vejam em relação ao outro e possam se fortalecer não apenas como comunidade, mas, futuramente, por meio de uma cultura de trabalho determinada e combativa. Expressa-se, de forma gradual, a modalidade de intervenção social da racionalidade neoliberal, como apontou Safatle (2020, p. 22): a desregulação da vida associativa e, conseqüentemente, a supressão da crítica e do conflito.

2 REPERTÓRIOS INTERPRETATIVOS SOBRE TRABALHO NA BNCC E NO CEM

2.1. Notas metodológicas

2.1.1. Dispositivo de coleta de dados

A discussão anterior acerca da racionalidade neoliberal no NEM permite-nos destacar que, em detrimento do conhecimento científico, a BNCC prioriza a aquisição de competências que adequem o sujeito à ordem econômica. Comprometemo-nos, então, em examinar como o NEM, a partir de três registros semânticos – empreendedorismo, autonomia e autogestão – mobiliza essas competências para orientar os/as estudantes para o trabalho no Distrito Federal. Para tanto, coletaremos dados de distintas naturezas, a saber, o *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal* (2020) – que será analisado neste capítulo – e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de sociologia do Distrito Federal – que serão analisadas no terceiro e último capítulo.

Enquadrado como um documento normativo, a segunda e última edição do CeM qualifica-se como um discurso espontâneo (Ruiz, 2009), que é produzido com a proposta de redefinir o currículo distrital conforme a BNCC. Nesse sentido, o documento carrega uma intencionalidade, mas que não é definida a partir da solicitação dessa investigação sociológica. Ainda, entendemos, na linha estabelecida por Flick (2009), que os documentos não apenas representam processos, mas que orientam para a construção de uma versão dos processos, como no caso do CeM, que imagina e esquematiza o NEM na realidade distrital.

Por outro lado, mobilizaremos também os discursos provocados (Ruiz, 2009), a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com cinco professores de sociologia da rede pública do Distrito Federal, resultantes de dispositivo intencional para a coleta de dados dessa monografia, que previu observar os desdobramentos do NEM e da presença dos repertórios interpretativos⁶ sobre trabalho – dos quais se privilegiam os três registros semânticos identificados no CEM – na realidade escolar, a partir das experiências e percepções dos professores.

⁶ Aqui, utilizamos o conceito de repertórios interpretativos a partir de Potter e Wetherell (*apud* Flick, 2009, p; 73): “são agrupamentos de termos, de descrições e de figuras de linguagem nitidamente discerníveis, reunidos, seguidamente, em torno de metáforas ou de imagens vívidas. Podem ser pensados como blocos de uma construção utilizados para a fabricação de versões de ações, de estruturas próprias e de estruturas sociais na fala”. Essa definição dialoga com a escolha metodológica de investigar os discursos como força construtiva da realidade social, de acordo com o procedimento de análise do discurso (Gill, 2008).

Para o planejamento e realização das entrevistas individuais, construiu-se um tópico-guia (Gaskell, 2008), apoiado no referencial teórico que embasa esse trabalho, na análise preliminar do CeM e no reconhecimento do contexto a partir das minhas experiências de estágio curricular obrigatório, que permitiram a realização de pesquisas exploratórias sobre o tema do trabalho. Este roteiro foi utilizado a fim de garantir que as entrevistas contemplassem os objetivos investigativos – **voltados a entender a reinterpretação dos sentidos do trabalho no NEM a partir da prática docente em sociologia** –, mas de forma que não inflexibilizasse a entrevista e impedisse a ascensão de novos tópicos pertinentes. Dessa forma, questionamentos orientados pelos mesmos objetivos não foram feitos de forma padronizada, variando de acordo com as falas dos entrevistados, os momentos da entrevista e considerando uma progressão lógica, que permitisse o desenvolvimento de um processo reflexivo tanto do entrevistado, quanto do entrevistador.

Esse dispositivo especificou as transformações desencadeadas pelo NEM e sua relação com a abordagem do tema trabalho; os conteúdos e metodologias trabalhados por esses professores ao abordar o tema nas aulas de sociologia, Projeto de Vida e em eletivas; os aspectos praxiológicos que motivavam a relação dos alunos com trabalho; os níveis de engajamento e interesse dos alunos com o trabalho assalariado, o empreendedorismo, outros regimes e a relação com suas disposições para ingressarem no ensino superior; a observação sobre as práticas escolares e a individualização (ou não) das relações nesse âmbito; a presença da economia solidária como uma abordagem possível (ou não) para o tratamento do tema trabalho e, por último, as estratégias vislumbradas por esses professores para desenvolver o tema trabalho, a partir das reflexões e obstáculos por eles postos.

A análise do CeM à luz dos repertórios interpretativos sobre trabalho não se restringe as considerações próprias à disciplina de sociologia – mesmo porque essa está difusa junto das disciplinas de filosofia, geografia e história – e da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) no documento, pois pressupõe o fenômeno da racionalização neoliberal em todos os níveis e aspectos do conhecimento curricular e, inclusive, das práticas e relações escolares, para além do currículo. Ainda, a escolha de professores que necessariamente lecionassem a disciplina de sociologia está vinculada ao posicionamento privilegiado que a sociologia ocupa para o desenvolvimento das reflexões que este trabalho busca instigar. Consideramo-la estrategicamente para a mobilização pedagógica de uma formação emancipadora, dado o papel essencial – mesmo que não reconhecido diretamente pelo currículo – que as Ciências Sociais ocupam tanto para a apropriação das Competências Gerais, quanto das Competências Específicas de CHSA na BNCC, conforme analisam Bodart e Feijó (2020).

Nesse sentido, paralelamente às transformações que marcam o universo do trabalho e sua abordagem na instituição escolar, esse trabalho destaca esses efeitos para a teoria sociológica, que tem como eixo central de análise, desde seus primórdios, a categoria trabalho. Seu protagonismo justifica-se pela determinação da estruturação produtiva para a consolidação da sociedade capitalista, ao mesmo tempo que está relacionada a uma necessidade elementar do ser humano de mediação com o mundo e a natureza, fundamentada teoricamente no pensamento hegeliano, que apoia os construtos posteriores de Marx, Weber e Durkheim (Cardoso, 2011). Nesse sentido a compreensão da ordem social e estatal origina-se na compreensão da ordem natural do trabalho (Saviani, 2007).

Apesar de suas divergências, as teorias sociais clássicas atribuíam centralidade à essa categoria que, mesmo após a emergência de debates que sugeriam sua decadência no final da década de 60, permanece estruturante, inclusive, para o desenvolvimento das Ciências Sociais como disciplina escolar. Essa relevância é traduzida na forte presença do trabalho como um conteúdo de ensino nos materiais didáticos de sociologia e nas diretrizes curriculares das Ciências Sociais (Jinkings, 2020).

Historicamente, essa disciplina ergueu-se na instituição escolar diante de raízes positivistas, em uma aspiração à unidade moral e social – correspondente à supressão do conflito (Jinkings, 2007). O período das reformas educacionais promovidas pela ditadura militar revela, a nível macro, os impactos da estrutura política e econômica na instituição escolar, e, a nível micro, a fragilidade da disciplina sociológica na escola. A partir da profissionalização compulsória e universal implementada no processo de ensino, o perfil crítico e reflexivo da sociologia restringe-se, limitando seu potencial educativo. Hoje, através do NEM, outros arranjos curriculares novamente demonstram a interferência do campo econômico no campo pedagógico e a sociologia, que ainda construía sua consolidação disciplinar, é vítima de um movimento de “desdisciplinarização” (Bodart e Feijó, 2020) e adquire o impreciso caráter de “estudos e práticas”, que a direciona para uma abordagem interdisciplinar e genérica.

Ainda assim, apoiada na sociedade moderna, a sociologia pode representar uma ampla contribuição para a formação emancipadora, à medida que assume papel fundamental na construção da crítica e na transformação da realidade, ao estabelecer “relação complexa com as condições de existência social e com os desafios e necessidades práticos dos seres humanos, em diferentes momentos de sua história” (Jinkings, 2007, p. 116). É nesse contexto de possibilidades, tensões e problematizações que se pretende investigar como os professores de sociologia tem reinterpretado (ou não) os sentidos do trabalho no NEM.

2.1.2. *Dispositivo de análise dos dados*

Inspirados pela análise do discurso, os diferentes dados aqui localizados não deverão ser examinados em uma leitura internalista, que isole os discursos provocados e os discursos espontâneos da intertextualidade e da realidade social. Deve-se considerar a relação mútua de ambos os discursos e sua relação mais ampla com a construção partilhada de significados, à luz da intersubjetividade (Ruiz, 2009). Diante das amplas variações desse procedimento metodológico, nos apoiaremos na análise sociológica do discurso (ASD) (Ruiz, 2009), que, vinculada a tradição espanhola de pesquisa social qualitativa (Conde; Álamo, 2009), busca integrar a leitura sociológica ao método da linguística.

Pressupõe-se localizar em ambas as análises, portanto, quais as posições discursivas dos sujeitos (*ibid.*) que compõem os dados examinados, entendendo que esses ocupam posições sociais não necessariamente estabilizadas, atravessadas por disposições mobilizadas de forma situacional (Lahire, 2004). Simultaneamente, empreendemos a análise das configurações narrativas – que demarcam as tensões, conflitos e interesses presentes no discurso – e dos espaços semânticos (Conde; Álamo, 2009), que se relacionam diretamente com os repertórios interpretativos apropriados, os quais representam estrutura social subjacente que corporifica o discurso, a partir dos marcadores linguísticos utilizados.

Para a abordagem contextual – que se constitui como etapa essencial para a ASD – o processo de elaboração do CeM deve ser considerado também como resultado dos movimentos pela reforma do ensino médio, analisados no capítulo anterior, estabelecendo sua relação intertextual com a BNCC. Ainda, mesmo como consequência da reforma, o CeM – assim como outros currículos estaduais – não obedece a um processo linear e padronizado, de forma que reconhecemos os discursos nele enunciados como resultantes de um evento comunicativo singular e não consensual (Ruiz, 2009).

Embora argumentemos que esse documento, em conformidade com a BNCC, contribua para a implementação da racionalidade neoliberal no espaço escolar, a partir da concepção pedagógica predominante das competências e habilidades, destaca-se a negociação dos significados mobilizados e em disputa. Em sua apresentação, revela-se a presença de discursos dissonantes na construção da concepção curricular proposta:

Ao abordar os temas desafiadores como da Educação Integral, das Competências para o século XXI, dos Eixos Transversais, da promoção do Protagonismo e das Identidades, da importância da Iniciação Científica na Educação Básica e a articulação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o Ensino Médio, **busca aproximações possíveis entre, por um lado, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, consolidadas nos pressupostos teóricos**

dos documentos da rede pública de ensino e suas unidades educacionais e, por outro lado, as pedagogias do aprender a aprender, presentes nas concepções pedagógicas e organizacionais da BNCC. (Distrito Federal, 2020, p.14, grifos nossos)

A pedagogia histórico-crítica representa, portanto, uma tentativa de resgate da primeira versão do CeM, construído em 2014, antes mesmo da criação da BNCC, com forte participação da comunidade escolar, privilegiando o processo de aprendizagem a partir das relações sociais e históricas (Resende, 2024). Desse modo, ainda que referenciada, essa concepção assume posição secundária ao longo do documento, em detrimento da ótica privilegiada pela BNCC. O documento nacional assume efeito homogeneizador sobre o documento distrital, sobrepondo-se a realidade e necessidades locais, não obstante seu caráter de currículo não centralizador, no sentido de “parâmetro e orientação” (Silva e Neto, 2020). Dessa maneira, ainda que o MEC não a tenha reconhecido como tal, um conjunto de autores tem reforçado a ideia da BNCC como currículo nacional, tendo em vista “a obrigatoriedade de adequação ao modelo da Base, sua vinculação às avaliações da educação nacionais e a elevada carga horária destinada ao cumprimento de suas disposições” (Faria; Leal, 2024, p. 10).

A presença de noções críticas - relacionadas à pedagogia histórico-crítica, à politecnia, ao trabalho associado e à autogestão, por exemplo – que, inclusive, subvertem os pressupostos defendidos no currículo, é articulada estrategicamente, como se essas operassem de forma complementar aos princípios de empreendedorismo, de flexibilização e de profissionalização. Os discursos, ainda que contraditórios, combinam-se em um procedimento de justificação típico para a manutenção do espírito do capitalismo, em que esquemas externos e críticos a ele são incorporados, a partir de combinações de “autonomia, proteção e bem comum” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 49)

A dissonância discursiva identificada nesse processo é iminente na construção de documentos curriculares – sujeitos à construção coletiva por atores diversificados. Ainda assim, no caso do Distrito Federal, observou-se uma baixa participação dos principais atores – gestores e professores – e, mais do que isso, uma valorização superficial de seus apontamentos nos encontros formativos, reuniões e plenárias (Costa, 2022; Resende, 2024; Silva, 2021; Takeuti, 2021). Mesmo após a finalização do documento, não se esgotam as divergências sobre as categorias e concepções mobilizadas – tais como o trabalho e formação profissional –, que são atenuadas em um procedimento de alinhamento comunicativo, que pretendem tornar, na negociação de significados, um discurso uníssono e unívoco (Ruiz, 2009).

Deste modo, pretendemos dar luz às configurações narrativas que demarcam o discurso do CeM e enfatizar determinadas oposições aqui pacificadas, a fim de elucidar os repertórios

interpretativos que imperam no discurso construído e a realidade do trabalho com a qual se coadunam, em uma compreensão do discurso como prática social (Gill, 2008). O CeM, como um documento curricular típico, não expressa as disputas e relações de poder implicadas no processo de negociação de significados do discurso e mobiliza um conjunto de significantes vazios, conceito teorizado por Laclau, que representa “um campo de articulação de equivalências que enfraquece as particularidades” (*apud*. Corti, 2019). Esse recurso almeja construir uma hegemonia e articular grupos antagônicos para defender ideias tomadas de forma universal. Embora a própria reforma do ensino médio tenha perdido seu caráter de “significante vazio” e, assim, se enfraquecido como um discurso hegemônico (*ibid.*) – à medida que a racionalização neoliberal da BNCC se evidencia no processo reconstituído no capítulo anterior –, os documentos curriculares derivados da reforma ainda se beneficiam do uso de referências como “autonomia” e “empreendedorismo”, que operam como significantes vazios mais resistentes a fraturas.

Por isso, dedicamo-nos com uma leitura cética (*ibid.*, p. 252), que possa esmiuçar as nuances, contradições e detalhes como elementos tensionadores dos significantes vazios apropriados no discurso, a fim de revelar os interesses pretendidos pelos atores hegemônicos do CeM e da BNCC, mas que não são explicitamente manifestados pelo texto. Se, como Boltanski e Chiapello sustentam, as justificações e crenças morais utilizadas pelo capitalismo comportam a “metamorfose de alguns de seus aspectos mais duradouros” (2009, p. 43), na investigação das padronizações dos dados aqui examinados, a “variabilidade (diferenças entre as narrações)” (Gill, 2008, p. 254) é tão relevante quanto à constância.

Como procedimento metodológico, desenvolvemos um quadro, apresentado na Tabela 1 abaixo, para a análise do conteúdo, preliminar à etapa interpretativa da ASD, buscando codificar as concepções– inclusive aquelas não dominantes – em torno das quais o Currículo em Movimento organiza a fala para pensar a realidade do trabalho e, concomitantemente, a preparação para esta, a partir de trechos que enunciam significativamente as categorias e o repertório em questão.

Para a sua elaboração, utilizou-se a ferramenta de busca das categorias listadas abaixo e de outros termos associados, como “flexibilidade”, “tecnologias”, “adaptação”, “autonomia”, “protagonismo”. As categorias (Trabalho, Empreendedorismo, Individualização, Autogestão e Competências) não foram selecionadas com base na sua ocorrência ao longo do texto, mas considerando a representatividade desses termos para a construção de concepções dominantes e não dominantes no CeM, o que vale particularmente, no caso dessa última, para a categoria de “Autogestão”.

Vale também destacar que os conceitos categorizados não devem ser pensados isoladamente, mas de forma articulada: interpretamos o uso da categoria de (i) *trabalho* como uma forma de contextualização e interpretação de mudanças com efeito estabilizador (naturaliza as transformações operadas pela ordem capitalista); a *individualização* (ii), não como negação da coletividade, mas como expressão da valorização e responsabilização extrema do indivíduo como condutor da sua trajetória laboral, que para isso deverá mobilizar *competências* (iii), em uma desqualificação do processo de aquisição de conhecimento; a *autogestão* (iv) como uma prática não reconhecida e impressa de forma secundária e estrategicamente complementar ao *empreendedorismo* (v) que, por sua vez, protagoniza como forma de adequação ideal ao mercado de trabalho. Nesse sentido, os excertos que relacionam as categorias são acionados como expressões potenciais para a compreensão das concepções dominantes e não dominantes no discurso e as estratégias discursivas para a sua consolidação no texto.

Tabela 1. Subcategorização de referências sobre trabalho no Currículo em Movimento

Categorias	Excertos ilustrativos
Trabalho	“[...] atual contexto do mundo do trabalho: complexo, imprevisível, exigente e determinante de várias mudanças nos padrões de comportamento das pessoas e de suas trajetórias.” (p. 38) “[...] a necessidade de flexibilidade profissional tem se tornado iminente [...]” (p. 18) “novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação [...] (BRASIL, 2018b)” (p. 122)
Empreendedorismo	“[...] estimulando as habilidades relacionadas ao autoconhecimento e ao protagonismo. Esse eixo (empreendedorismo) deve, ainda, favorecer o desenvolvimento da autonomia, o foco e a determinação para que os estudantes consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos [...]” (p. 124) “Ou seja, para a grande maioria dos estudantes, que não se tornarão empreendedores, o período da

	educação básica é a grande oportunidade para que tenham contato com o pensamento e com as práticas empreendedoras, além de incorporar competências e habilidades que lhes serão úteis ao longo da vida.” (p. 163)
Individualização	“A reflexão sobre o próprio projeto de vida deve estimular a elaboração de um planejamento de sua trajetória no Ensino Médio. O plano individual, elaborado em conjunto com o professor orientador, deve nortear o arranjo curricular a ser escolhido pelo estudante, de acordo com suas potencialidades.” (p. 126) “para o fortalecimento do convívio e das relações do mundo do trabalho por meio das competências socioemocionais, como: autoconhecimento, protagonismo, colaboração, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, coragem, resiliência e responsabilidade para o alcance de seus objetivos.” (p. 20)
Autogestão	“A operacionalização consiste em elaborar situações de aprendizagem desafiadoras [...] e, principalmente, ensejar o desenvolvimento de uma pedagogia do trabalho associado e de uma cultura autogestionária (NOVAES, H. T.; CASTRO, M., 2011), a partir das quais o aprendizado coletivo de saberes do trabalho (TIRIBA; FISCHER, 2009) seja o esteio de escolhas emancipadoras e solidárias.” (p. 169) “CHSAIF10: Avaliar oportunidades, saberes, técnicas e recursos de processos produtivos nas perspectivas de análise e de reflexão sobre as culturas do empreendedorismo, da autogestão e do trabalho associado, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.” (p. 174)
Competências	“[...] definidas como aprendizagens essenciais, diversificadas, flexíveis [...] e, por isso, necessárias a todos os indivíduos” (p. 15) “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 (Grifo no original) (BRASIL, 2018a, p. 8).” (p. 153)

Fonte: Elaboração própria, com base no documento *Currículo em Movimento* (Distrito Federal, 2020).

A partir das considerações feitas, nos lançamos a tarefa de desenvolver uma abordagem interpretativa do CeM – e, em sequência, dos discursos de professores de sociologia – à luz dos objetivos e pressupostos teóricos estabelecidos neste trabalho, promovendo uma reflexão sobre como esse discurso tem significado a realidade social, particularmente, do trabalho.

2.2. Individualização e competências socioemocionais na conformação do sujeito ao mercado de trabalho

A compreensão sobre o universo do trabalho é central a partir do momento em que ele é determinante para justificar as mudanças na formação defendidas discursivamente no Currículo. Essa dimensão assume força expressiva ao longo do CeM através das referências contínuas ao âmbito profissional, considerado a partir de suas novas exigências e oportunidades, evidenciadas na Tabela 1. O discurso construído apoia-se em um cenário de transformações, crises e desafios laborais, para o qual os sujeitos protagonistas do EM, os jovens em processo de formação, deverão se adaptar a fim de se realizar:

Este Currículo [...] dá um passo decisivo para a **ressignificação da escola como um espaço de [...] preparação para o mundo do trabalho**. Pretende orientá-lo de forma que esteja preparado para se posicionar diante da **volatilidade**, da **incerteza**, da complexidade e da ambiguidade da sociedade contemporânea [...]” (*ibid.*, p. 37, grifos nossos)

Esse contexto de mudanças - mesmo quando explicado a partir de um processo histórico - não dialoga com um princípio de transformação social, mas é evocado para sentenciar uma realidade inalterável, determinada por motivações alheias aos sujeitos: “Para esse neodarwinismo histórico, as “mutações” se nos imporiam tal como se impõem às espécies: **a nós compete a adaptação ou a morte**. Mas os homens não apenas padecem os efeitos da história, eles a fazem e nós queremos vê-los em ação.” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 34, grifo nosso). O imperativo adaptativo é desencadeado pela mutação da escola, como instituição autônoma e estável para uma organização flexível, que deve atender a “demandas de formação”,

identificado por Laval (2019) como um processo de “desinstitucionalização”, que subjugou o campo educacional ao mercado.

Esse processo de conformação ao mercado é estabelecido em conformidade com os significados do trabalho em voga. A escola, como instituição socializadora, assume posição central no desenvolvimento de disposições para o trabalho, entendidas por Lahire (2004) como esquemas de ação e pensamento, acionados conforme as dinâmicas da vida do sujeito. Na década de 80, por exemplo, Apple (1982) observou que a escola instigava a reprodução de padrões de comportamentos típicos para o funcionamento do trabalho, relacionados ao automatismo, a repetição e à estabilidade. Entendendo que a reestruturação produtiva contemporânea privilegia novos valores e práticas, quais são os tipos de disposições para o ensino e para o trabalho que o currículo busca incentivar no processo de ensino?

Em um esforço de contextualização e justificação, o currículo pontua que “A educação estava voltada para as questões de organização da sociedade do momento, e não para as questões da singularidade do sujeito.” (Distrito Federal, 2020, p. 18). Na pretensão de crítica à função social historicamente desempenhada pela escola de reprodução das estruturas sociais dominantes (Bourdieu; Passeron, 2009), o currículo contrapõe-se a essa perspectiva e sugere um comprometimento com o desenvolvimento pessoal do jovem em formação, valorizando-o.

A ênfase ao quesito pessoal é, contudo, correntemente sobreposta a uma formação social comum, promovendo a “escola única diferenciada preconizada pela burguesia” (Saviani, 2007, p. 161) que pretende contemplar todos os estudantes, mas os diferencia em sua formação de forma a aprofundar desigualdades e subestimar a necessidade de uma “generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade”, como previu Gramsci (*ibid.*, p. 161).

O trabalho é, então, deslocado de seu sentido produtivo e coletivo e é vinculado com um aspecto muito mais pessoal do sujeito, em um movimento de individualização da relação com os saberes. Assim, o currículo prevê que o “projeto de carreira” corresponda ao projeto de vida do estudante (*ibid.*, p. 38), de forma que seu desenvolvimento deve se apoiar no acompanhamento individualizado pelo docente (*ibid.*, p. 126).

O ensino molda-se, então, conforme as demandas individuais, revelando a emergência do processo de desintegração da instituição escolar, como mais um indicador da escola neoliberal apontado por Laval (2019). A forma “escola” vulgariza-se, incorporando mecanismos do mercado, a fim de aumentar a clientela atendida. A partir do princípio da diferenciação, expresso na atenção às “singularidades do sujeito”, fragmenta a comunidade estudantil em “públicos consumidores”.

Por isso, o discurso sustentado no currículo reforça que procura desenvolver o sujeito para além de uma preparação “estritamente profissionalizante” (ibid., p. 77). Pois, para atender a formação para o trabalho no sentido do neoliberalismo, não basta se ater a aprendizagem do “saber-fazer”, mas é preciso uma inculcação de valores mais profunda: “O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico.” (Laval, 2019, p. 03).

Em sua operação discursiva, o currículo não somente concebe a inevitabilidade das condições de instabilidade e flexibilidade no trabalho, como as delimita positivamente como “oportunidades” que favorecem o desenvolvimento da autonomia e protagonismo juvenis. Aqui, as atividades econômicas dispensam uma compreensão sócio-histórica e são mobilizadas como ferramentas para o autoaprimoramento do indivíduo, garantindo a dimensão estimulante necessária para o seu engajamento em uma estrutura econômica que não o beneficia (Boltanski; Chiapello, 2009).

A fonte de entusiasmo que a lógica neoliberal busca promover utiliza-se do sofrimento pessoal e social, relacionados ao enfraquecimento dos laços sociais e da fragmentação da identidade, em um processo de “corrosão do caráter” dos sujeitos identificado por Sennet (2020), a partir das transformações do mundo do trabalho. Esse sofrimento deve ser, portanto, manuseado como estímulo para ação individual, como indicam os próprios objetivos de aprendizagem estabelecidos para a unidade curricular de Projeto de Vida em “PV21” e “PV23”, que orientam o sujeito a, respectivamente, “Lidar com estresse, frustração, fracasso e adversidade como parte do processo para alcançar metas acadêmicas e projetos presentes e futuros” e “Compreender o valor do esforço e do empenho para o alcance dos objetivos acadêmicos e projetos presentes e futuros”. (Distrito Federal, 2020, p. 41).

A partir desses excertos, observa-se a modalidade psíquica de intervenção neoliberal em um processo que trata de “passar do social ao psíquico e levar sujeitos a não se verem mais como portadores e mobilizadores de conflitos estruturais, mas como operadores de performance, otimizadores de marcadores não problematizados.” (Safatle, 2020, p. 22). Em uma gramática de destituição do conflito e da contradição, a adversidade deve ser ressignificada como oportunidade e os sujeitos devem racionalizar suas emoções em função da eficiência e da produtividade.

A formação humanizada, que o discurso curricular busca sustentar, na verdade, objetiva o sujeito como uma unidade estável e controlável que, através do autoconhecimento, poderia esgotar-se, ou seja, lançar luz sobre todos os seus desejos e paixões fundantes, a fim de direcionar seu comportamento a partir de um “trabalho sobre si”. Desconsidera-se o caráter

dialético de formação da consciência, apreendido na teoria hegeliana (Cardoso, 2011), que muito se distancia de um processo linear e estável, ao evidenciar as contradições, superações e reconciliações inerentes a exteriorização do sujeito e interiorização do social, elementares à mediação do mundo no processo de trabalho.

A concepção das competências, derivada do discurso da BNCC e reproduzida com força pelo CeM, compõe pano de fundo simbólico para as noções aqui discutidas. Entendidas como tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para a realidade complexa e desafiadora desenhada pelo Currículo (conforme Tabela 1), as competências socioemocionais destacam-se como indutoras desse processo de adaptação, em sobreposição, inclusive, àquelas cognitivas, no contexto da flexibilização curricular e na difusão do conhecimento em “unidades temáticas integradoras” (Distrito Federal, 2020, p. 107). Revela-se um cenário de enfraquecimento da lógica de ensino diante da valorização de uma lógica de treinamento (*coaching*) (Duarte, 2001), em que a atitude para o aprendizado – traduzida nas competências socioemocionais – sobrepõe-se a compreensão e construção do conhecimento científico em si.

Destacamos que o discurso construído no Currículo que preconiza valorização das competências dialoga com o discurso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mencionada e reconhecida no texto pela tarefa de enfatizar as Competências do Século XXI na elaboração do documento “O Futuro da Educação e das Competências Educação 2030” (Distrito Federal, 2020, p. 34). O destaque que a OCDE assume no campo educacional demonstra que incidência do neoliberalismo na educação não é apenas um reflexo da incorporação da racionalidade econômica na produção de subjetividades e de saberes, mas também um produto do “papel crescente do saber na atividade econômica” (Laval, p. XIII), à medida que a “a acumulação de capital repousa cada vez mais nas capacidades de inovação e de formação de mão de obra” (*ibid.*, p. XII).

Em uma análise crítica de documentos produzidos pela OCDE e de seus especialistas, Laval (*ibid.*) aponta para o deslocamento do conhecimento para o investimento de “capital humano”, para o qual devem ser mobilizados os saberes que possam gerar valor, no sentido econômico. Esse tipo de formação, portanto, a qual interessa organizações econômicas internacionais, está descomprometida com a objetividade e universalidade do conhecimento sistematizado (Gama; Duarte, 2017), que ocupa posição marginal diante da necessidade de comportamentos e saberes flexíveis e adaptáveis, estabelecendo um senso de provisoriedade para o conhecimento. Assim, o conjunto de conhecimentos mobilizados para o trabalho na lógica das competências aproxima-se de uma concepção relativista, que desconsidera a historicização do saber, princípio fundamental para a formação do sujeito a partir de uma compreensão sócio-histórica que

possibilite, inclusive, o seu reconhecimento como classe trabalhadora, à luz da pedagogia histórico-crítica (*ibid.*).

Nesse sentido, as concepções e práticas que direcionam para a ação individual e para o desenvolvimento de competências são estabelecidas, no discurso curricular, como potenciais soluções de problemas – estratégia discursiva comum conforme indicado por Widdicombe (*apud.* Gill, 2008). Os problemas que buscam atender, no entanto, estão menos relacionados à forma de organização do trabalho, às relações sociais de produção e às condições de exploração e desigualdade desenvolvidas – que não são problematizadas pelo Currículo –, e mais correspondem à forma, considerada equivocada, que a instituição escolar tem (des)preparado os jovens para as “demandas complexas do dia a dia” (Distrito Federal, 2020, p. 46), especialmente do mundo do trabalho.

A fim de atender o plano das exigências da estrutura econômica, afirma-se a necessidade de que o sujeito construa sua trajetória educacional a partir de um plano individual. Ainda, o individualismo oculta-se e realiza-se, simultaneamente, na utilização consistente do conceito de autonomia no discurso curricular, dado seu inerente valor positivo para o desenvolvimento humano. Essa referência é reforçada em combinação com um conjunto de princípios tipicamente associados a valorização e ao fortalecimento da democracia e da sociedade como um todo: liberdade, consciência crítica, responsabilidade, cidadania, protagonismo (Distrito Federal, 2020, p. 22).

Portanto, a centralidade que o indivíduo assume a partir do seu desenvolvimento autônomo é vinculada a um conjunto de valores considerados essenciais para o bem comum, em uma justificativa utilitária basilar ao espírito do capitalismo (Boltanski; Chiapello, 2009). Ou seja, sustenta que a coletividade é consequentemente beneficiada quando o indivíduo se desenvolve individualmente, especialmente em termos de geração e acumulação de lucro – uma máxima sustentada por uma lei econômica e, porquanto, tida como um dado da realidade.

Ainda, a intersubjetividade não mais é considerada como elemento essencial para o estabelecimento da autoestima e da autonomia, à medida que considera essa última a partir de uma determinação negativa da relação do indivíduo com o ambiente social (Flickinger, 2011). Contudo, se a responsabilidade não é mais construída em termos do que o outro nos coloca, ela também não tem o sujeito como referência para o seu desenvolvimento: o parâmetro para a ação refletida se torna a razão neoliberal, que contribuí incisivamente para modelar as necessidades e desejos dos sujeitos, nos quais o discurso curricular se ampara como justificção. Nesse sentido, o processo de formação descaracteriza-se como experiência social e a concretização da autonomia é impossibilitada, à medida que se pauta a escola menos como uma indutora da

emancipação dos sujeitos e da transformação da realidade social, e mais como uma prestadora de serviços.

2.3.Descompasso entre empreendedorismo e autonomia

Quando se coloca em perspectiva as possibilidades objetivas e subjetivas de futuro para os estudantes após o EM, em atenção para o prosseguimento dos estudos, o CeM prioriza as seguintes trajetórias: “acesso ao Ensino Superior, PAS, ENEM, PROUNI e outros; educação Profissional e Tecnológica subsequente; acesso às carreiras por meio dos concursos públicos; empreendedorismo e outras formas de ingresso no mundo do trabalho.” (Distrito Federal, 2020, p. 126). Além disso, o empreendedorismo compõe um dos quatro Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos, componente central de diferenciação do NEM. O tema figura com destaque no discurso curricular tanto como prática educativa quanto como oportunidade profissional.

Nesse sentido, o empreendedorismo é mobilizado no CeM no âmbito da racionalidade neoliberal, à medida que defende a sua incorporação de forma totalizadora na vida do sujeito, inclusive por aqueles estudantes que não desejem empreender, uma vez que se apresenta como concepção subjetiva e até educativa, nos termos de uma vagamente definida “educação empreendedora”:

Sendo o empreendedorismo um **fenômeno natural**, pode ser desenvolvida na escola uma cultura empreendedora junto aos estudantes. [...] Ou seja, para a grande maioria dos estudantes, que não se tornarão empreendedores, o período da educação básica é a grande oportunidade para que tenham contato com o pensamento e com as práticas empreendedoras, além de incorporar competências e habilidades que lhes serão **úteis** ao longo da vida. (*ibid.*, p. 150 e p. 163, grifos nossos)

Para compreender o protagonismo que o empreendedorismo assume hoje no discurso educacional, é preciso resgatar as formas de trabalho com as quais ele se opõe e que antes ocupavam esse lugar de centralidade. Aqui destaca-se a ausência de referências diretas ao trabalho assalariado formal ou mesmo a formas de trabalho associado ou cooperativo, como possibilidades concretas de trajetórias laborais vislumbradas pelo Currículo.

Nesse sentido, estabelecemos, antes de tudo, a caracterização do sistema capitalista a partir do trabalho assalariado como forma de organização determinante, à luz de tradições teóricas clássicas, como de Marx e Weber, que centralizavam suas leituras de estruturação da sociedade – e, por consequência, do sujeito – nesse tipo de organização, considerando a diversidade de formas que viessem a assumir (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 37).

Esse entendimento pressupõe que uma parte da população, não detendo os meios de produção, deve colocar sua força de trabalho à venda para a outra parte da população, detentora de capital e dos meios de produção, da qual depende para garantir seus meios de vida. Além disso, os autores ressaltam que, nessa relação, ainda que desigual, tanto empregador, quanto empregado, são, teoricamente, livres para recusar às condições de trabalho propostas, de forma que o trabalho assalariado resultaria de um acordo apoiado em uma “parcela de submissão voluntária” (*ibid.*, p. 38).

O discurso do empreendedorismo pretende superar esses dois elementos fundantes da forma laboral hegemônica no capitalismo, à medida que as justificações para o seu “espírito” não mais se sustentam em termos de garantias, proteções e liberdade de satisfação das necessidades materiais, como operou entre os anos 30 e 60, no auge da sociedade salarial.

O discurso curricular, portanto, reconhece essas transformações, caracterizando o tempo atual pela instabilidade e flexibilidade, e tenta construir um distanciamento da perspectiva econômica utilitarista que inibe o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. Ainda, esse discurso compatibiliza-se com a emergência de um terceiro espírito do capitalismo, vinculado a mundialização do capital, a partir da globalização, e da implementação de novas tecnologias, resultantes da revolução microeletrônica – no caso dessas últimas, o currículo as vincula positivamente à criação de “novas soluções” e “novas necessidades” (Distrito Federal, 2020, p. 20). Contudo, a superação das barreiras nacionais no mundo globalizado enfraquece as legislações trabalhistas, irrompendo os limites para o alcance e desenvolvimento do capital. Paralelamente, observa-se o papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na diminuição da capacidade de absorção de mão de obra do mercado de trabalho (Martins, 1997) e na promoção dos mecanismos de acumulação (Antunes, 2020).

Esse cenário de transformações na reestruturação produtiva desencadeou, no final da década de 1960, a proposição do fim do trabalho como categoria central de análise na teoria social, por uma série de intelectuais da sociologia (Cardoso, 2011). Essas teorias ganham expressividade pelo grande apelo das TIC para a melhoria dos modos de trabalho e de vida. Chama-se atenção para a linha de pensamento, apresentada por Cardoso (*ibid.*), inspirada em Claus Offe, que postula a diluição da referência unitária de trabalho em decorrência da crença de uma nova racionalidade predominante na economia – vinculada ao crescimento do setor terciário, que não mais se basearia na lógica técnica-organizacional.

De forma semelhante, o Currículo busca sustentar que o empreendedorismo – que tem predominância no setor terciário da economia – estaria vinculado a uma racionalidade não instrumental, intrínseca a uma economia moral comprometida com o sujeito, em uma estratégia

discursiva, como demonstrado no tópico anterior. O que se omite nesse discurso é que as construções típicas da gestão empresarial e as noções de produção e geração de lucro continuam sendo determinantes para esse setor. Ao contrário do “fim do trabalho”, estudos mais recentes em torno dos trabalhos na Indústria 4.0 – que instaura a automatização do setor produtivo a partir das TIC – verificam a “ampliação do trabalho precário”, na qual formas pretéritas de exploração do trabalho, que remetem à 1ª Revolução Industrial, tornam a se intensificar. (Antunes, 2020).

Observamos em operação um “laboratório do capital” (*ibid.*, p. 20), em que se experimentam novas e mais precárias formas de trabalho, ensejando a transformação dos próprios modos de realização do lucro desse sistema econômico. Esse movimento representa, nesse sentido, o impacto mais radical da crítica, quando ela não é incorporada pelo espírito do capitalismo, nem mesmo contestada, mas o seu alvo (o capitalismo) reconfigura-se a fim de torná-la inadequada e dispensar a necessidade de incorporação de dispositivos de justiça, “de tal maneira que o mundo passa a ficar momentaneamente desorganizado em relação aos referenciais anteriores e num estado de grande ilegibilidade.” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 63). Esse processo é traduzido, portanto, na decadência da forma de trabalho assalariado como manutenção da lógica de exploração, para a qual toma lugar o regime de acumulação flexível, representado sob a égide do trabalho autônomo, que assume, predominantemente, a forma do empreendedorismo individual.

O currículo aproveita-se desse “embaralhamento” explicitado pelos autores para armar-se contra a crítica ao empreendedorismo, principalmente no campo da educação, quando afirmam que “o tema foi pouco explorado anteriormente enquanto parte integrante da estrutura curricular formal da educação básica.” (Distrito Federal, 2020, p. 162). A centralidade dessa categoria no currículo do EM é marcada pela sua imprecisão, o que possibilita uma blindagem a críticas, uma vez que dispõe de um conjunto variado e até controverso de valores para se justificar, tendo em vista seu caráter não consensual e banalizado (Faria; Leal, 2024).

Todavia, mesmo que reconhecida a diversidade de significados que o empreendedorismo pode assumir, a ascensão do termo – do ambiente acadêmico para a opinião pública até a representação política – está diretamente associada à onda política, econômica e cultural que, em resposta à crise fordista, instala a hegemonia neoliberal (Brandão, 2024). Dessa forma, reiteramos que a gradual e consistente apropriação da categoria, que se estende por todo o tecido social – inclusive às instituições socializadoras, como a escola –, busca beneficiar a consolidação da razão neoliberal nos modos de produção e de vida:

[...] empreendedorismo se constituiu como um **ponto de apoio normativo**, tanto pelas **justificações gerais** que apregoa (inovação, geração de empregos, crescimento econômico, por exemplo), quanto pelas **virtudes individuais** aventadas, as quais alimentam o imaginário social de que todos os indivíduos têm igualdade de condições, e o sucesso (profissional e financeiro) depende única e exclusivamente do esforço individual. (*ibid.*, p. 16, grifos nossos)

Para um recorte do processo de reestruturação produtiva e do novo espírito do capitalismo para o caso brasileiro, retomamos Brandão (*ibid.*), quando esse especifica que a forma trabalho assalariado nunca foi generalizada no país e, para aqueles que a experienciaram ou experienciam, ela se apresenta sob condições de baixa remuneração, jornadas de trabalho exaustivas e a não observância da legislação trabalhista. Essa realidade, reforçada a partir da situação estrutural de desigualdades socioeconômicas vivenciada pelos brasileiros, restringe o leque de oportunidades dos sujeitos, de modo que, muitas vezes, a única saída para contornar a falta de empregabilidade, de acesso a direitos e políticas públicas, é apostar na obtenção autônoma de renda.

Recorremos, portanto, à categoria de capacidade de Amartya Sen (*apud*. Munck, 2014), que investiga as relações de desigualdades econômica e social através das concepções de liberdade e autonomia, conceitos pouco tradicionais para a ciência econômica. O autor destaca a autonomia como capacidade que pode ser desenvolvida tanto através de suportes sociais – via instituições –, quanto da ação coletiva. Essa capacidade é, portanto, obstaculizada à medida que os sujeitos enfrentam a insegurança financeira e a precariedade das condições de trabalho de forma isolada – circunstâncias que não são enfrentadas pelo currículo ao pensar em autonomia.

Essa tendência naturaliza-se nas disposições incorporadas pela maioria dos brasileiros ao enfrentar o mercado de trabalho, explicando sua adesão ao conceito, evocada como um argumento para a valorização da educação empreendedora pelo Currículo:

A comparação entre a opinião de alunos calouros e formandos do ensino médio mostrou que os estudantes identificam na formação para o empreendedorismo um fator que contribui para suas escolhas e valorizam aspectos de inovação, capacidade de correr riscos e maturidade profissional como fatores de sucesso, mas esse reconhecimento não afasta divergências (MUYLDER; DIAS; OLIVEIRA, 2013). (Distrito Federal, 2020, p. 163)

A figura do “empreendedor” é bem-sucedida ao passo que, em um cenário de insegurança socioeconômica e sofrimento social, promove uma autoimagem positiva do sujeito baseada no seu esforço pessoal. Em outras palavras, a abordagem empreendedora adotada no discurso curricular valoriza, portanto, o aspecto da autonomia e do protagonismo como elementos para a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso na vida laboral. Todavia, não considera as condições materiais em que o empreendedorismo, normalmente opera: em uma forma oculta

de assalariamento do trabalho, os empreendedores, amplamente identificados no setor da informalidade (Brandão, 2024; Lima, 2010), raramente dispõem dos meios de produção – vide o caso de muitos motoristas de aplicativo e entregadores de comida, que não só estão subjugados a plataformas comandadas por grandes empresas, como, muitas vezes, utilizam veículos de trabalho alugados, além dos muitos trabalhadores em regimes intermitentes (Antunes, 2020).

Quando a referência de autonomia empreendedora busca, contudo, escapar da “parcela de submissão voluntária” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 38), identificada tradicionalmente no trabalho assalariado, ela não considera que essa relação perpassa necessariamente pela interdependência da noção de autonomia e reconhecimento social – este fato ocultado e relevado pela argumentação hegeliana que demonstra que “não somos obrigados a nos conformar com relações assimétricas de poder” (Flickinger, 2011, p. 11). Deste modo, apenas incorpora a autonomia como significante vazio e, paradoxalmente, expande as relações de submissão, com o aprimoramento do maquinário digital como ferramenta de controle e extração de mais-valor, apostando na combinação da ação voluntária com uma postura passiva e conformadora.

2.4.Quais perspectivas para abordagens da solidariedade?

Gostaríamos de jogar luz sobre um outro registro do ato de empreender, ausente das normativas curriculares, o empreendedorismo de base solidária. Este também se relaciona ao cenário de reestruturação produtiva e da crise do trabalho assalariado, onde cooperativas e associações organizadas em torno de princípios solidários e autogestionários colocam-se como alternativas ao empreendedorismo de base neoliberal (Singer, 2010). Postulando outras formas de constituição da vida, além da reorganização econômica capitalista, os regimes típicos da economia solidária comprometem-se com o desenvolvimento coletivo, não somente de seus membros cooperados ou associados, mas também da comunidade com a qual se relacionam.

Para além disso, a economia solidária desenvolve-se em encontro com a educação popular, que ensaja, efetivamente, a centralidade da realidade material e simbólica dos sujeitos e do território (Jara e Falkembach, 2013) para o seu envolvimento como o ensino. Considera-se, portanto, não os “interesses”, “expectativas” e “demandas” individuais – conforme promovido no discurso curricular –, mas a operação de uma leitura profunda da realidade dos sujeitos em formação para a promoção da sua compreensão sócio-histórica, articulada à formação da consciência. A dimensão política deste movimento, portanto, está associada a seu lugar na teoria

crítica do currículo e ao contexto latino-americano de lutas por justiça e transformação social (Pereira, 2021).

A partir desse entendimento, destaca-se que a economia solidária dialoga potencialmente com discussões brevemente desenvolvidas no CeM, como no Eixo Transversal “Educação para Sustentabilidade”:

Trabalhar nesta perspectiva significa uma mudança radical de mentalidade, do modo de vida, das relações de produção e da subversão da lógica de destruição da natureza, construindo possibilidades de criação de uma nova hegemonia baseada numa consciência ecológica que valorize as demandas das coletividades nos aspectos subjetivos e objetivos, enaltecendo a vida cotidiana. (Distrito Federal, 2020)

Ainda que o trecho tangencie possibilidades de subversão dos modos e relações de produção, uma outra economia, solidária, não é mencionada diretamente em nenhum momento dessa construção. Todavia, não só a economia solidária é preterida do currículo como possibilidade educativa e laboral, como também a perspectiva de educação popular é completamente omitida. Paulo Freire, a título de exemplo, Patrono da Educação Brasileira (Brasil, 2012) e referência em experiências e estudos amplamente reconhecidos em educação popular (Freire, 1967), é vulgarmente mencionado no currículo apenas em dois momentos: embasando a prática da pesquisa e iniciação científica e a orientação da unidade Projeto de Vida em uma problemática vinculação da autonomia freireana a uma “gestão de si”:

A educação é mais que o desenvolvimento de conteúdos e habilidades racionais, pois “faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2009, p. 26-27). Essa autonomia de pensar certo passa pela gestão do EU de maneira global. (Distrito Federal, 2020, p. 38)

As poucas referências quanto a formas de organização produtiva e lógicas educativas populares e subversivas, historicamente comprometidas com o princípio da autonomia, evidenciam a dimensão política oculta do próprio currículo, quando este prevê centralidade à autonomia, mas não intenciona associá-la a outros modelos e orientações culturais que não aqueles alinhados com o empreendedorismo. Não à toa, diante da apresentação dos quatro Eixos Estruturantes no CeM, a autonomia é somente mobilizada na definição do eixo Empreendedorismo:

Esse eixo deve, ainda, favorecer o desenvolvimento da autonomia, o foco e a determinação para que os estudantes consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem o uso de tecnologias. (*ibid.*, p. 124)

Ainda, no recorte deste eixo aplicado aos Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o currículo refere-se à intencionalidade de uma pedagogia do trabalho

associado e de uma cultura autogestionária neste âmbito do processo de aprendizagem. Esses elementos, portanto, identificados em correspondência à economia solidária, são acionados de forma complementar à lógica empreendedora, em uma tentativa de assimilação de concepções em disputa. A operação restrita do diálogo proposto pelo currículo na área das Ciências Humanas e Sociais reforça o isolamento que lhe é atribuída no tratamento de questões coletivas, próprias ao bem comum e à formação cidadã, que também podem ser potencialmente exploradas, em sua integralidade, com as demais áreas do conhecimento – mas não a são.

Mais do que isso, o discurso construído busca promover correspondências da economia solidária e do empreendedorismo, tensionadas em um cenário de participacionismo nas empresas e de autogestão corporativa (Lima, 2010). Ou seja, apoiada na referência normativa da autonomia, a cultura empresarial tem promovido um maior engajamento dos seus trabalhadores na forma de autogestão vinculada a uma prática de controle, ocultando as relações de subordinação. A estratégia empresarial busca, inclusive discursivamente, negar o posicionamento do “trabalhador” como um empregado, transformando-o em um “colaborador” que, contudo, ainda precisa vender sua força de trabalho e não acumula benefícios e direitos básicos.

Por um lado, tem se observado conceitos e práticas comuns a ambas as formas de organização produtiva. Contudo, a investigação dessas convergências toma como ponto de partida que os parâmetros que estabelecem a cultura empresarial e empreendedora estão, essencialmente, baseados em pressupostos distintos daqueles na qual a cultura do trabalho cooperativo solidário se apoia. O reconhecimento desse possível diálogo explicita justamente a sua contradição, uma vez que até mesmo os empreendimentos coletivos, em seu caráter anticapitalista, desenvolvem-se necessariamente em uma economia capitalista e, portanto, sob exigências de produtividade e competitividade que, normalmente, dificultam a intransigência de princípios solidários e cooperativos na gestão pragmática (*ibid.*).

Ainda assim, Lima (*ibid.*) sugere que o princípio da transformação social estaria desvinculado daqueles empreendimentos coletivos originados em resposta ao desemprego estrutural, e não como resultado de uma mobilização organizada da classe trabalhadora por uma organização produtiva mais justa e solidária. Todavia, o próprio entendimento de que a economia solidária nasce como alternativa para a população marginalizada e não como uma ação exatamente coordenada está de acordo com a “tese de que as contradições do capitalismo criam oportunidades de desenvolvimento de organizações econômicas cuja lógica é oposta à do modo de produção dominante” (Singer, 2010, p. 112).

Mesmo que autodeterminada de forma não intencional, a economia solidária somente se desenvolve a partir da força e organização vivas dos trabalhadores. A sua adesão não é um processo imediato e simples, no qual os seus valores e práticas já estão dados – como na cultura empresarial, em que o “vestir a camisa” e a prática de autogestão se estabelecem mediante as relações de competitividade e as possibilidades de demissão, em tempos de “instabilidade” e “volatilidade”. Pelo contrário, os sentidos e práticas cooperativos – inclusive a autogestão – são resultado de uma construção coletiva dos trabalhadores, conforme esses resistem ao mercado e contornam as dificuldades de inserção produtiva: nesse sentido, a sua cultura do trabalho é construída dialeticamente, em um movimento de cisões, rupturas e contradições, mas capaz de produzir significados potentes para o trabalho e para além do trabalho.

Desse modo, o movimento de pacificação entre economia solidária e empreendedorismo na formação instrucional de jovens e adultos no ensino médio no Brasil e, em específico, no DF, resulta também de uma estratégia discursiva do currículo, que busca abstrair as dimensões políticas dessas concepções e suas divergências teóricas e pragmáticas. Se para a autogestão corporativa a concepção norteadora permanece correspondente à razão neoliberal baseada na “concorrência generalizada entre indivíduos que procuram uma forma de maximizar o seu bem-estar pessoal” (Dardot; Laval, 2016), a autogestão solidária – demarcada pela propriedade coletiva dos meios de produção e pela repartição igualitária dos resultados do trabalho –, por sua vez, segue se construindo em direção ao beneficiamento coletivo da comunidade envolvida. Nesse sentido, uma “pedagogia do trabalho associado” deve considerar as condições materiais que circunscrevem a coletividade e refletir sobre quais os bens comuns que ela se orienta para produzir (Laval, 2016),

Tanto a economia solidária, quanto o empreendedorismo, além de comportar regimes formais, lidam e reinterpretam a informalidade, à sua própria maneira. O empreendedorismo, contudo, opera em favor de “ensejar uma “promoção cognitiva” do status social de determinadas inserções ocupacionais, principalmente aquelas que têm na precariedade e vulnerabilidade seus elementos estruturantes” (Brandão, 2024, p. 21), de modo a incidir muito mais em um nível de intervenção psíquica.

Neste caso, a forma como a educação empreendedora, investida pelo Currículo, pensa o trabalho está menos alinhada com seu sentido ontológico de transformação da realidade e formação do sujeito, e mais como um efeito conformador da estrutura econômica (Fagiani; Previtali, 2020). A economia solidária, por seu turno, potencializa as formas populares de economia – que comporta os arranjos informais –, “à medida que reorganizam os fatores produtivos, materiais e humanos, em um processo de metamorfose (Gaiger, 1996; Hespanha,

2010)” (Gaiger, 2013, p. 213), incidindo não apenas sobre a atuação econômica, mas também para a maior inserção política na sociedade.

Por último, ainda que o “espírito do capitalismo” (Boltanski; Chiapello, 2009) e a “racionalidade técnica” (Cardoso, 2011) sigam reverberando nos sentidos do trabalho construídos, no aspecto da racionalidade, a realidade escolar não incorpora as determinações do Currículo e do próprio NEM sem tensões e enfrentamentos. Se consideramos que nesta ampliação do seu repertório simbólico sobre trabalho, uma série de significantes vazios são apropriados como forma de contemplar ordens de grandeza contrárias aos sentidos pretendidos objetivamente, também se abre espaço para que esses significantes sejam “preenchidos” por lógicas ainda não previstas e que permitam a construção de outros sentidos do trabalho e, portanto, rumos alternativos aos predicados até então.

3 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DOCENTES

Propomos nesta parte apresentar resultados analíticos do diálogo com cinco professores de sociologia da rede pública do Distrito Federal sobre a abordagem do tema trabalho no EM e seus nexos com o processo de uma formação instrucional emancipatória. As entrevistas foram realizadas via vídeo conferência, na plataforma Microsoft Teams, como solução para sua adequação às distâncias geográficas e às rotinas de trabalho de entrevistados e entrevistadora. Duraram, em média, 60 minutos, foram gravadas, conforme autorização dos entrevistados, transcritas a partir de ferramenta automática da plataforma utilizada e corrigidas pela entrevistadora. Caracterizamos os professores entrevistados a partir do quadro abaixo:

Tabela 2 – Caracterização do corpus das entrevistas

Identificação	Gênero	Regional de Ensino	Tempo de trabalho na SEEDF⁷	Experiência com Itinerários Formativos	Data da Entrevista
P1	Feminino	Plano Piloto	20 anos	Não	21/10/2025
P2	Feminino	Plano Piloto	9 anos	Sim	21/10/2025
P3	Masculino	Ceilândia	13 anos	Sim	24/10/2025
P4	Feminino	Plano Piloto	29 anos	Sim	28/10/2025
P5	Masculino	Paranoá	16 anos ⁸	Sim	31/10/2025

Fonte: Elaboração própria (2025).

A seleção dos entrevistados ocorreu a partir de contatos já previamente estabelecidos com professores que atuaram como supervisores de estágio curricular obrigatório de licenciandos e licenciandas do curso de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) e com quem eu, ou colegas a quem solicitei, já possuía um contato facilitado. A partir disso, utilizamos

⁷ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

⁸ Afastado da docência com licença médica por Síndrome de Burnout.

a técnica da bola de neve, em que pedi, às primeiras pessoas entrevistadas, indicações de outros possíveis participantes.

À luz da análise sociológica do discurso (ASD), colocamos os sujeitos do discurso em perspectiva de aproximação da execução real do Currículo em Movimento, em sala de aula, assim não tomaremos seus discursos de forma individualizada (Conde; Álamo, 2009). Consideramos, pois, que eles representam uma posição social específica, neste caso, centralizada na profissão de docência em sociologia, de forma que os e as docentes são localizados de acordo com algumas características particulares e outras características compartilhadas entre eles.

Nesse sentido, as especificidades e as convergências relacionadas, por exemplo, a Regional de Ensino e a escola em que atuam, o tempo de trabalho na SEEDF e a experiência com a regência de aulas de sociologia e com as unidades curriculares dos Itinerários Formativos impactam diretamente nas suas experiências e na forma como elaboram suas percepções sobre trabalho. Aqui figuram dois enfoques sobre trabalho: um referenciado nas atividades escolares dos/das docentes entrevistados/as que avaliam a sua carga laboral na escola e outro que explicita como a categoria sociológica de trabalho é abordada nas suas aulas. Nos dois casos observamos o déficit emancipatório tanto na prática docente dos professores como nos sentidos atribuídos ao trabalho.

Pode-se supor que as entrevistas foram feitas em clima de abertura para reflexões e críticas sobre o tema trabalho, no sentido em que as falas foram escutadas por uma entrevistadora que parte de um universo muito próximo, considerando minha posição como licencianda em Ciências Sociais. Conteí também com as observações que realizei da realidade escolar da implementação do NEM a partir das experiências dos estágios obrigatórios curriculares. O que significa que, meu posicionamento e percepções não se sobrepunham ao que os professores apresentavam em seus discursos, mas podiam, de certo modo, reconhecê-los, através do processo de escuta.

Nesse sentido, seus discursos, ainda que no papel de entrevistados, manifestam não apenas as suas percepções irrefletidas, mas um processo reflexivo que é, muitas vezes, concatenado a partir de elaborações teóricas próprias do dispositivo sociológico do qual têm domínio. Além do mais, expressam uma forte sensibilização com os conteúdos que trabalham – como o próprio tema trabalho – e, portanto, com os estudantes, uma vez que defendem a disciplina sociológica pela sua relevância social e a vinculam com um processo de formação da consciência sócio-histórica dos estudantes.

3.1.O trabalho docente no ensino de sociologia: cruzamento entre CEM e sala de aula

O tempo de trabalho dos professores na SEEDF representa uma característica significativa para esta análise, assim como as suas experiências docentes com as unidades ofertadas nos Itinerários Formativos – por lecionarem Projeto de Vida e/ou trilhas de aprendizagem, além da própria disciplina de sociologia que compõe a Formação Geral Básica. Cabe mencionar, ainda, que todos os professores assumem cargos efetivos nas Regionais de Ensino e que atuam, com exceção de P2, há mais de 10 anos em sala de aula. Esses aspectos vinculam-se a um ponto chave para a compreensão de como esses professores abordam e reinterpretam os sentidos do trabalho em conjunto com os estudantes: as condições de trabalho docente, particularmente, as condições de trabalho de professores de ciências humanas e sociais.

Diante da redução da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica – que, na prática, reduziu pela metade as aulas de sociologia – os e as docentes se vêm obrigados a complementar seus horários assumindo Projeto de Vida ou trilhas, sendo que alguns, como P3 e P5, afirmaram trabalhar mais horários com essas unidades do que com a própria disciplina de sociologia. Destaca-se a dissolução da disciplina na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que opera como uma área “guarda-chuva” ao comportar as matérias que têm como objeto a dimensão humana e social, de forma a simplificá-las. Deste modo, os professores julgam a sobreposição de Projeto de Vida e das trilhas às disciplinas tradicionais como promotoras de um empobrecimento dos conhecimentos transmitidos e compartilhados e apontam para sua possível relação com a diminuição do envolvimento dos estudantes em relação às aulas e um aumento das suas dificuldades cognitivas:

O novo ensino médio vem muito nessa pegada da sociedade 'você decide', 'você pega o que você quiser'. Como já foi dito para ele que seria uma escolha, 'ah eu escolho não fazer', 'ah eu escolho não ter aula'. A aula é chata. Para algumas coisas, principalmente letramento científico, você precisa de um pouco de disciplina, e eles estão muito indisciplinados para essa parte. [...] Só, assim... **parece que a escola tem que ser da Disneylândia.** (P4, 2025)

Este efeito reflete a reestruturação dos currículos que, a partir da BNCC, desqualifica disciplinas como “componente curricular obrigatório em todas as séries” – com exceção de português e matemática que mantêm o seu lugar de relevância – para introduzi-las em grandes áreas que, de acordo com Bernstein (apud. Silva; Neto, 2020), assumiriam caráter interdisciplinar e em torno de “generalidades”, diminuindo a autonomia desses componentes. De tal sorte que, a apropriação do método para se conhecer e se agir – valorizada pelo “pragmatismo pedagógico” que marca os itinerários formativos (Pereira, 2021) – prevalece

sobre a aquisição do conhecimento produzido socialmente, apontando para uma compreensão relativista do conhecimento (Duarte, 2001), em sentido comum ao expresso pelos docentes.

A experiência comum dos professores quanto a essa dimensão curricular do NEM lhes exige a produção de uma quantidade expressiva de planejamentos de aula e de avaliações discentes diversificadas, que tem promovido um sobrecarga laboral e, conseqüentemente, a precarização das suas condições de trabalho. Ainda que amparados por contratos permanentes de trabalho, entendemos sua situação laboral no âmbito da precarização a partir da intensificação da exploração desses docentes, que passam a acumular uma quantidade de trabalho desproporcional às jornadas de trabalho previstas e são exigidos a assumir regência de conteúdos dos quais não possuem formação qualificada (no caso das unidades curriculares dos Itinerários Formativos). Nesse contexto, as investigações conduzidas por Ferreira e Santos (2025) apontam para um cenário convergente de expropriação e alienação do trabalho docente a partir do NEM, com efeitos na sua saúde mental, em vistas das condições de isolamento e desgaste que têm marcado sua atuação.

Não por acaso, o uso de termos que indicam dano e fragmentação se tornam recorrentes nos discursos dos entrevistados sobre as condições de trabalho e de ensino no NEM, como “desesperador” (P1), “cortes dramáticos” (P3), “quebrada em mil pedaços” (P4) e relatos de *burnout* (P4 e P5):

Eu cheguei num burnout assim, até o início de um processo depressivo porque eu cheguei num limite de trabalho que é diretamente vinculado ao NEM. [...] Se você tenta levar essa disciplina a sério, [...] é humanamente impossível você preparar... fora minhas regulares, daria 8 disciplinas diferentes toda semana, 2x por semana. [...] Eu tenderia a achar que professor de história, de sociologia, de filosofia são especialmente mais afetados dentro dessa categoria. [...] Está muito mais fácil hoje em dia dar uma matéria mais conteudista do que uma matéria reflexiva. (P5, 2025)

Soma-se a isso um contexto de ataque e desmonte das ciências humanas e sociais apontado pelos professores, que reflete a onda de negacionismo científico e de deslegitimação de matérias críticas e reflexivas, que condenam especialmente àquelas reflexões de teor político. Desse modo, o caráter desse campo do conhecimento choca-se com a postura que se pretende “axiologicamente neutra” na neoliberalização da escola (Laval, 2019, p. 44). Parece, assim, se estender e intensificar o cenário já apontado por Jinkings de que “atual configuração do sistema não favorece que se desenvolvam as possíveis contribuições das ciências sociais para uma compreensão ampla da vida em sociedade” (2007, p. 126).

Essas tendências têm marcado o discurso de pais e estudantes, através do fortalecimento de movimentos da direita conservadora como o da “Escola sem Partido”, a partir de 2018, e da

própria eleição do ex-presidente Jair Bolsonaro, no mesmo ano, que coordenavam um ataque direcionado ao tratamento de questões de diversidade, política e direitos humanos, visando minar o debate político e democrático dentro do ambiente escolar. O viés desse projeto político, portanto:

considera doutrinação toda forma de manifestação, de informação e de discussão que questione ou se contraponha criticamente não apenas à formação econômica capitalista, como também, e principalmente, a toda forma de questionamento à sociabilidade derivada desse modo de produção, submetendo à crítica os valores que a orientam. (Ferretti, 2018, p. 34)

Além disso, esses docentes são particularmente atravessados pelas condições de trabalho e ensino estabelecidas a partir da relação com a SEEDF, como a determinação da semestralidade – forma de organização do calendário escolar que segmenta a continuidade das disciplinas no ano escolar – e a realização contínua de greves de professores – como as realizadas nos anos de 2023 e 2025 – que se encerraram na ausência do atendimento às reivindicações feitas. Os professores também apontam para a incidência de uma concepção mercadológica de empreendedorismo nos cursos de formação oferecidos pela SEEDF e nas vendas de trilhas e cursos, através das parcerias privadas em projetos como o “Edulivre” – da UNESCO com o SESI – e programas da instituição *Junior Achievement*.

Chama atenção, no discurso dos professores, o fato de que o CeM – portanto, o currículo formal – não é reconhecido como elemento fundamental para a prática docente que, neste caso, relaciona-se ao currículo em uso, observado nos “modos concretos pelos quais se distribui o conhecimento nas salas de aula e as práticas comuns de professores e estudantes” (Apple, 1982, p. 79). Para eles o debate sobre o currículo seria estéril e improdutivo, uma vez que não alcançaria as problemáticas da realidade escolar, tais como infraestrutura, recursos, desvalorização do trabalho docente, influência da cultura digital na comunidade discente etc.:

O pior do novo ensino médio não é o currículo, o pior são os 20 anos de desinvestimento. Tem coisas interessantes no currículo, mas a implementação é ridícula. Assim, porque ele propõe uma escolha que não existe, já que não tem material, não tem mão de obra, não tem formação para professores. [...] **Antes a escola era uma referência, ela era uma instituição estruturadora para o jovem adolescente.** [...] Você entende que essa discussão de currículo, ela chega a ser metafísica? (Risos) Porque o chão da escola, ele é tão caótico...

Contudo, se as prescrições curriculares para o ensino de sociologia escolar são incompatíveis com a realidade, vale-se questionar se, de fato, a inadequação não está na forma como esse documento foi construído. Em referência à constante histórica da política educacional brasileira, suas propostas frequentemente desconsideram as condições estruturais

que condicionam a realidade da educação, como apontado por Jinkings (2007). O próprio destaque privilegiado pelo CeM e pela BNCC do empreendedorismo como possibilidade profissional, por exemplo, desconsidera as problemáticas vinculadas à informalidade e precarização que esse tipo de organização tem implicado no Brasil (Brandão, 2024), como discutido no capítulo anterior.

Os docentes entrevistados ainda observam a falta de objetividade e substancialidade do CeM, ao mesmo tempo que admitem desfrutarem de condições didáticas e pedagógicas favoráveis à autonomia para a estruturação de suas aulas conforme julgarem pertinente. Ainda, questiona-se em que medida esse cenário não corrobora para a sobrecarga de trabalho do professor, que se vê confrontado a preencher todas as lacunas de conteúdos e referências (in)determinados pelos documentos curriculares, que se abstém da sua evidente responsabilidade na estruturação dos conhecimentos escolares.

Ao considerarmos que a oferta dos Itinerários Formativos fica à critério das redes públicas estaduais (Brasil, 2017) e que a ausência de delineamento sobre suas unidades curriculares não garante nenhum tipo de padronização sobre suas abordagens, pesquisas neste campo tem apontado para a fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, para o isolamento do professor diante de sua atuação na escola (Ferreira; Santos, 2025). Para além do cenário de mal-estar docente com as condições de trabalho, o processo de ensino-aprendizagem enfrenta descontinuidades, quando até mesmo o trabalho processual é impedido (*ibid.*), uma vez que essas unidades não são ofertadas em todas as séries e um docente dificilmente acompanha o desenvolvimento da mesma turma ao longo dos três anos do EM.

À realidade distrital, acresce-se o fato da semestralidade como forma de organização da execução dos conteúdos curriculares que segmenta e interrompe a sequencialidade das disciplinas, dificultando, segundo os entrevistados, a construção e realização de projetos coletivos e interdisciplinares. A partir disso, a operacionalização do diálogo entre as diferentes estratégias e abordagens de ensino de professores é obstaculizada, sugerindo a fragilização da escola como um espaço comum de construção do conhecimento, em conformidade com a tendência de desintegração dessa instituição, já atestada por Laval (2019).

Para além das circunstâncias problematizadas, que refletem também as críticas de profissionais e especialistas da educação, vale destacar o movimento inédito conduzido pelo Governo Federal que revoga, parcialmente, a reforma do EM de 2017, através da Lei nº 14.945 (Brasil, 2024). A normativa é avaliada como positiva pelos professores, uma vez que retoma parte da carga horária “perdida” da Formação Geral Básica – que inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas

(filosofia, geografia, história, sociologia) –, mas, também é vista como insuficiente, pois mantém a sobreposição de matérias como Projeto de Vida e trilhas de aprendizagem.

Além disso, a Lei nº 14.945 prevê a regulamentação dos itinerários formativos e a construção de diretrizes para a sua oferta, no sentido de combater a indefinição da parte diversificada do currículo, avaliada de forma ambígua pelos professores. Com efeito, essa mudança institucional começa a ser implementada no ano de 2025, podendo reorientar os caminhos e movimentos aqui apontados, conforme a sua implementação total no ano de 2027 e da sua articulação com a comunidade escolar.

Perante o contexto examinado, os entrevistados, a partir da sua posição social como professores de sociologia da rede pública do DF, compõem um grupo específico que fala a partir de um lugar social fragilizado, no âmbito das políticas educacionais e curriculares distritais e nacionais. Evidenciamos este lugar em consideração às condições de trabalho docente e de estruturação curricular dos conhecimentos escolares – em especial, da sociologia – em suas falas e apontadas pela literatura com a qual dialogamos (Jinkings, 2007; Ferretti, 2018; Silva; Neto, 2020; Ferreira; Santos, 2025) acerca do penoso processo de consolidação e valorização do Ensino de Sociologia na educação básica e a precarização das condições de trabalho docente, ambos intensificados com a implementação do NEM.

Ainda que esses professores situem seus discursos no sistema hierárquico mais amplo em relação à coordenação da escola, a SEEDF, os documentos curriculares e o próprio NEM, eles são capazes de reinterpretar e subverter os significados apontados “de cima”, a partir de sua práxis. Isto porque as “as normas sociais, as instituições e as regras ideológicas são continuamente mantidas e mediadas pela **interação diária dos atores comuns**, na medida em que exercem suas práticas normais” (Apple, 1982, p. 80, grifo nosso). Os e as docentes falam, portanto, de acordo com um grau de coerência interna (Conde, Álamo, 2009) – relativo às condições específicas que demarcam suas experiências –, que interpreta o NEM criticamente, a respeito da desvalorização da disciplina sociológica e o predomínio de uma abordagem individualista dos saberes e das relações promovidas.

A abordagem essencial do tema trabalho nas entrevistas com docentes de sociologia escolar reflete a forma como esses eles mesmos subjetivam o sentido do seu próprio trabalho docente, como vimos no item anterior. Ou seja, a partir da transversalidade do eixo trabalho na escola, esses e essas profissionais da educação avaliam as suas próprias condições laborais na execução do novo currículo. Se o ensino médio e, mais, as ciências sociais na escola têm propósito de esclarecer sobre a sociedade em que vivemos e, nesses termos, formar para a cidadania e criticidade, aqui estamos “flertando” com propósitos emancipatórios da instrução

escolar. Neste sentido, indagamos se o tema trabalho não seria somente conteúdo transversal, mas estruturante para vislumbrarmos sociedades mais justas que desejamos construir?

Todavia, não subestimamos o desafio diante desta perspectiva, à medida que os próprios professores têm se desmotivado e se frustrado quanto a sua própria prática de trabalho e o seu potencial de “produzir a realidade”. A avaliação negativa quanto ao papel estruturante da sua posição profissional evidencia-se quando afirmam que: “**não** estou vislumbrando um futuro muito otimista” (P5, 2025), “**não** consegui mais influenciar” (P4, 2025), “hoje a gente já **não** consegue mais trabalhar nesse nível” (P3, 2025) e “bate num lugar de [...] um trabalho extra, que **não** é incentivado” (P2, 2025). Em função disso, buscamos refletir acerca das possibilidades para abordar o trabalho em sala de aula para além das lógicas produtivistas e individuais que tem caracterizado o modo de produção capitalista e, inclusive, atravessado a instituição escolar e as condições de trabalho docente.

3.2. “O trabalho perfeito é ficção ou realidade?” – Discursos sobre o trabalho no “chão da escola”

Para identificarmos os sentidos do trabalho que circulam no Ensino Médio, analisamos os discursos de professores de sociologia, quando estes elaboram sobre suas experiências e percepções acerca do tratamento do tema trabalho, e de que forma os estudantes entendem os sentidos dessa categoria e, conseqüentemente, para suas próprias trajetórias.

Não tivemos acesso direto à perspectiva desses jovens sobre si mesmos. Esta não compõe a fonte primária dos dados que serão aqui analisados. No que pese privilegiar a perspectiva docente, consideramos que ela não pode “falar pelos seus alunos” e que seus discursos representam percepções que, ainda sim, são significativas para a compressão que buscamos, considerando que os professores compartilham com os estudantes o cotidiano da realidade escolar e que representam papel de mediação fundamental para o seu processo educativo (Pimenta, 1996).

A nossa análise dialoga com a literatura que tem investigado a perspectiva juvenil sobre os significados do trabalho diante do seu cenário de crise e reestruturação do capitalismo. Ainda, nesse sentido, reiteramos que a análise aqui proposta não carrega a pretensão de contemplar os imaginários juvenis de forma geral – considerando, ainda, as múltiplas identidades e configurações que caracterizam a(s) juventude(s) (Dayrell, 2003) –, mas centra-se nos sentidos do trabalho partilhados por professores com os seus estudantes do EM, no contexto do NEM – que não se esgota no currículo, mas adquire outros contornos no “chão da escola”.

Reforçamos outro elemento primordial para amparar as reflexões aqui propostas: se trabalhamos na chave das juventudes brasileiras, essas deverão ser caracterizadas – sobretudo para a análise do trabalho – como juventudes trabalhadoras (Guimarães, 2004; Baptista, 2024). Contudo, para o recorte que os dados desta pesquisa assumem, pressupõe-se que os estudantes da educação básica representam, em média, uma faixa etária mais restrita da juventude – com idade que variam entre 15 e 18 anos – e, portanto, com reduzidas ou nulas experiências com o mercado de trabalho. Leva-se em consideração também que, para o caso específico das escolas de atuação dos docentes entrevistados no DF, esses afirmam que boa parte de seus alunos apenas estudam, e não trabalham, ainda que se sobressaiam os casos daqueles com experiência laboral precoce.

Este apontamento dialoga com os dados apresentados pela Pesquisa de Emprego e Desemprego do Distrito Federal (PED-DF) que, ao demonstrar a expressiva participação da juventude na PEA (População Economicamente Ativa), especifica a escassa contribuição dos adolescentes de 15 a 17 anos neste conjunto, em oposição a sua forte caracterização como pessoas que se dedicam somente ao estudo e ainda não lidam com a realidade do trabalho (Dieese, 2024).

Isto posto, destacamos os enfoques teóricos e metodológicos do tema trabalho em sala de aula, na disciplina de sociologia. Posteriormente, consideraremos também os conteúdos e abordagens presentes em Projeto de Vida e nas trilhas de aprendizagem, nas escolas onde os docentes entrevistados ministram o curso onde assumem papel de protagonismo na execução do Currículo em Movimento (especialmente para a “preparação para o mundo do trabalho”) e, consequentemente, no cotidiano escolar.

Os professores, em geral, pontuam que há uma distribuição rígida das áreas das Ciências Sociais trabalhadas durante as séries de ensino: no 1º ano, foca-se em antropologia, no 2º ano, em sociologia e no 3º ano, em ciência política. Nesse sentido, o tema trabalho é tipicamente apresentado como um conteúdo do 2º ano do EM. Alguns (P2 e P4) questionam se essa divisão realmente favorece o processo de ensino e tentam contrapor-la com a abordagem transversal dos temas e conhecimentos. P3, especificamente, afirmou preferência em trabalhar por autores, o que não mais se tornou possível no cenário pós-pandêmico e de implementação do NEM:

é curioso você colocar essa questão de como a gente passou a abordar a questão do trabalho, porque com essa mutilação que os conteúdos foram sofrendo, a gente teve que diluir cada vez mais o conteúdo e apresentar ele de uma maneira o mais... capenga possível [...] (2025)

Independentemente da abordagem adotada, é consenso entre os professores que o tema trabalho, assim como os demais conteúdos próprios das Ciências Sociais, não podem mais ser desenvolvidos com o mesmo grau de profundidade, considerando tanto uma questão prática – de diminuição da carga horária de sociologia – quanto cognitiva. Segundo os e as docentes, há uma defasagem no desenvolvimento cognitivo dos alunos, decorrente do período pandêmico, em que interromperam parte significativa da sua formação e, mesmo após o seu término, ainda tem enfrentado dificuldades consideráveis para a recuperação da qualidade da aprendizagem alcançada antes da pandemia do Covid-19 (Araújo; Codes, 2025).

De todo modo, o trabalho em torno dos “clássicos da sociologia” – Marx, Weber e Durkheim – representa a convergência de suas abordagens sobre o tema, corroborando estudos que apontam para a forte presença desses autores na oferta curricular de sociologia (Santos *apud*. Pereira, 2021), a despeito da grande variação temática que diversifica os modelos pedagógicos na disciplina. A noção de “clássicos” estabelece sua importância enquanto referência do acúmulo dos saberes produzidos ao longo da história e competência de se estabelecer diante da totalidade da cultura (Gama; Duarte, 2017).

Chama-se atenção para o destaque que o pensamento de Marx, dentre os “três porquinhos da sociologia”, assume para o desenvolvimento do tema trabalho, sendo o autor privilegiado pelos professores em seus planos de aulas, envolvendo seus principais temas, conceitos e método: alienação e exploração do trabalho, mais-valia, modos e relações de produção e o materialismo histórico-dialético. Buscam, em geral, desenvolver o trabalho como uma categoria ontológica e ontocriativa (Frigotto, 2005), herdada do pensamento hegeliano, que o entende como processo dialético de exteriorização do sujeito e de interiorização do social (Cardoso, 2011). A compreensão central é que, por meio destes movimentos desencadeados pelo trabalho, na mediação com a natureza e com o outro, o sujeito produz sua própria consciência e atua sobre a própria realidade. Notadamente, Marx (2013) é resgatado a fim de compreender essa perspectiva, mas de problematizar o processo de mediação entre os indivíduos, à medida que ele é fetichizado e oculta as relações sociais de produção, complexificando, portanto, a vinculação idealista do sujeito à totalidade social.

Diante dessa abordagem relativamente comum, P4 e P5 também observam um maior envolvimento dos estudantes com a teoria marxiana de trabalho, em relação às demais abordagens clássicas:

quando a gente dá Marx, [...] particularmente, era interessante [...] porque eles **conseguiram visualizar bastante ali a parte teórica na vida deles**, de quem trabalhava, por exemplo. [...] uma vez, eu tava explicando mais-valia para o segundo

ano no Gama. [...] O exemplo mais simples possível, falando, “olha, a pessoa trabalha por tanto, produz mais, mas recebe tanto”, e um aluno que trabalhava numa pizzaria teve um estalo na sala de aula e se deu conta que ele fazia 30 pizzas num dia e recebia uma. (P5, 2025)

Quando eu vou trabalhar Marx, **eles super se identificam** [...] Eles gostam muito desse debate da meritocracia, da ideologia, dessa discussão marxista. Engaja muito, engaja bastante, **tanto contra quanto a favor**. (P4, 2025)

A identificação entre a teoria marxiana do trabalho e a rotina laboral de estudantes, enquanto integrantes da classe trabalhadora, não deriva, necessariamente, da simpatia dos estudantes pelo autor em si, ou de uma correspondência ideológica com seus posicionamentos políticos. Mas, se deve mais a sua vinculação teórica com a realidade social vivenciada, à medida que a abordagem sociológica e, neste caso, marxiana, sobre trabalho provoca uma reação epistemológica de estranhamento e de desnaturalização da atividade laboral praticada permitindo “a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (Gama; Duarte, 2017, p. 31).

A demonstração de capacidade de correlação entre teoria e vida real dos e das estudantes se dá, segundo as professoras (P1 e P2), quando se discute questões contemporâneas do mundo do trabalho em sala de aula, tais como a precarização e uberização. Assim, os discentes são provocados a compreenderem sua situação de classe no emaranhado de relações de poder que estruturam as condições nas quais participam da sociedade produtiva capitalista. Em um movimento semelhante, P3 e P4, desenvolvem um simples exercício que aponta para a materialização do trabalho na realidade dos estudantes:

eu faço esse exercício de eles olharem para a sala de aula e observarem tudo que está à volta, e perceber que absolutamente tudo que está contido naquela sala é produto do trabalho de centenas, milhares de pessoas. (P3, 2025)

é para eles uma novidade tão grande! Perceber que a roupa que eles usam, que a cadeira que eles sentam, que um monte de gente trabalhou para chegar ali [...]. Eles acham muito interessante, e é uma das poucas coisas que eles conseguem entender e verbalizar. (P4, 2025)

Os professores, portanto, realizam a percepção do trabalho como um princípio educativo (Frigotto, 2005), no esforço de que os estudantes compreendam que eles, assim como todos os indivíduos, têm a necessidade – que é também possibilidade –, de prover os seus próprios meios de vida e, à medida que essa tarefa é comum a todos, é também cooperativa, pois não pode ser realizada isoladamente.

Por outro lado, quando questionados sobre como os estudantes significam o trabalho e, mais especificamente, como, a partir disso, estabelecem uma relação com o trabalho – no

âmbito das suas expectativas, sonhos e planos –, destacam-se dois retratos que dialogam controversamente com os princípios pedagógicos sob os quais os professores abordam o tema e, por outro lado, aproximam-se, em certa medida, dos significados mobilizados pela BNCC e pelo CeM.

Há, de forma, geral, uma percepção de valorização do trabalho centrada no componente da renda. A lógica comum que orienta os estudantes e que é apontada pelos professores é de que: se trabalha para ganhar dinheiro, se ganha dinheiro para se realizar materialmente e se realiza materialmente para se realizar pessoalmente. Nesse sentido, quando P4 e P2 falam, respectivamente, que “a autorrealização é a realização material. Ter casa, ter roupa, é ter...” e que “eles [os estudantes] às vezes falavam [...] ‘eu quero ter, porque eu quero ser valorizado’”, esse esquema comum dialoga com a percepção do papel central do consumo na subjetivação dos desejos sob a lógica da propriedade privada na sociedade moderna (Laval, 2019). O desejo é operado, neste aspecto, como necessidade, à medida que o consumo representa também uma forma de reconhecimento social e, portanto, de autonomia. Por isso, essa motivação individual – mas fruto também de um desejo social – logo conduz para um retrato que aliena o trabalho de suas outras significantes e, especialmente, de sua relação subjetiva e coletiva:

Entender trabalho como dinheiro, como emprego, não valorizar trabalhos não remunerados, por exemplo, não entender o valor coletivo do trabalho. É um dinheiro individual, é uma liberdade individual e uma autonomia individual, é nesses signos que eles [os estudantes] pensam o trabalho. (P4, 2025)

[...] não aparece trabalhar “porque eu acho que é importante pra comunidade o meu trabalho, eu acho que é importante pros outros”. Eu acho que é o mais distante assim. (P2, 2024)

Por outro lado, nesse mesmo esquema interpretativo podemos apontar para a centralidade da renda pela sua correspondência com o atendimento da “necessidade”. Essa compreensão corresponde ao apontado por Guimarães (2004)⁹, quando destaca a forte atribuição do sentido do trabalho enquanto “necessidade” segundo os jovens brasileiros, sendo que se configura, na mesma medida, como interesse, preocupação e urgência em seus imaginários. Essa necessidade já não é mediada pela mercadoria, mas pela satisfação de direitos básicos:

⁹ A socióloga examina os dados obtidos pela pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” aplicada à amostra representativa de jovens e realizada pela Fundação Perseu Abramo no ano de 2003, destacando seus resultados empíricos como contraponto às expectativas teóricas que pressupunham uma crise da centralidade do trabalho como eixo significativamente subjetivado pelos jovens.

aí eu falo, “cara, vocês querem ser bilionários, ou vocês querem ter uma melhor condição de vida do que vocês têm agora?” Aí dá para perceber que eles querem ter uma melhor condição de vida. Eles querem ter a casa deles, querem ter é lazer, né? Eu falo, “cara, mas isso era para todo mundo ter, era para ser o básico para todo mundo”. (P2, 2025)

A ausência de acesso desses jovens a direitos básicos através de bens, serviços e políticas públicas – que reflete o cenário de “premência, desafiliação e desproteção” (Guimarães, 2004) que os atinge – reforça, portanto, a acepção restrita de trabalho como um meio para obtenção de renda. A inoperância e a desresponsabilização do Estado, que já falha em concretizar direitos básicos aos cidadãos em tenra idade, corrobora para uma percepção cética do trabalho como um promotor de direitos e como um direito em si. Isto se vincula a narrativas fantasiosas e pouco concretizáveis do “tornar-se bilionário”, que ganha força diante das poucas atrativas perspectivas postas no horizonte do mundo do trabalho para certos jovens.

A percepção do trabalho enquanto necessidade se demonstra, principalmente, para aqueles jovens que já experenciam, de alguma forma, a realidade do trabalho durante o período escolar. Ao se atentar para o tema trabalho a partir de uma perspectiva de gênero, P3 evidencia que o envolvimento precoce das meninas, comparativamente aos meninos, com trabalhos domésticos – que as faz conhecer “a dureza da realidade do trabalho” – estrutura suas relações com o trabalho sob uma ótica pragmática e, portanto, da necessidade de melhoria das condições de vida: “você vê que elas desenvolvem esse olhar mais, mais objetivo, no sentido de ‘Não, eu preciso. Eu estou num trabalho horrível e eu quero fazer uma faculdade para poder sair dali’” (P3, 2025).

Essa observação ao mesmo tempo se choca e se coaduna com o panorama desvelado por Guimarães (2004), no qual as meninas despontam pelo interesse relativo à educação, enquanto os meninos com idade mais elevada mais se mobilizam quanto ao trabalho. Nesse caso, a educação aparece, na perspectiva feminina, como possibilidade para qualificação e, em consequência, para o ingresso mais seguro no mercado de trabalho. Mas, a despeito das evidentes desigualdades de gênero e do caminho escolhido para confrontar a realidade laboral, para meninos e meninas, quanto menor a renda e a escolaridade, o trabalho tem imperado como destino incontornável (*ibid.*), ainda que descaracterizado da possibilidade de vínculos e direitos.

Outra percepção que parece se fortalecer entre estudantes é a de desvalorização da importância estruturante do trabalho formal, uma associação mais radical que a primeira representação e que é consequente dela, quando os jovens concluem que o trabalho não pode nem mesmo oferecer a garantia esperada de obtenção de renda digna – que lhe era a única qualidade restante:

Eles veem o trabalho como uma coisa muito negativa, no sentido de que o trabalho em si é exploração, é tortura, é uma coisa que te oprime. O dinheiro é uma coisa que te liberta. “Se eu consigo, quanto menos eu trabalhar e ganhar dinheiro, esse é o meu ideal”. [...] Para eles, **o dinheiro é o fetiche da moeda, não é o trabalho, não é o conhecimento, não é o processo que se aprende, não é a humanização, não é o que vale mais.** (P4, 2025)

Essa relação controversa com o dinheiro dialoga com o contexto da financeirização global – representante do “padrão sistêmico de riqueza do capitalismo contemporâneo” (Braga, 1997), em que a lógica predominante de acúmulo do capital não mais se reproduz a partir do desenvolvimento do processo produtivo, mas de aplicações financeiras. Dowbor (2017) demonstra que essa dinâmica aprofunda os mecanismos de apropriação do excedente, que são aplicados para além da extração de mais valia, através das altas taxas de juros, endividamentos e oligopólios operados pelos intermediários financeiros.

Deste modo, ainda que o trabalho continue representando a principal mercadoria do regime capitalista (Cardoso, 2011), a possibilidade de riqueza tem sido desassociada da atividade laboral, à medida que o capital produtivo se transforma em patrimônio financeiro. Há, portanto, uma descaracterização do trabalho humano como gerador de valor, potencializando o fenômeno tipicamente capitalista do fetichismo da mercadoria, identificado por Marx (2013), a partir da objetificação do trabalho como produto de uma dinâmica espontânea mediada entre as mercadorias. A própria ordem econômica corrobora, portanto, para que o trabalho perca sua centralidade como produtor de valores de uso para os trabalhadores, cuja força passa a produzir somente valores de troca e, conseqüentemente, mais valor para os donos dos meios de produção (Frigotto, 2005).

Nesse sentido, não apenas a perspectiva da renda, refletida na baixa remuneração, é uma determinante, mas a de condições precárias e jornadas exaustivas de trabalho, que são, usualmente, reforçadas na visualização das trajetórias profissionais dos próprios familiares desses jovens, que se afirmam como uma referência negativa e indesejada da realidade concreta do trabalho:

eles vivenciam tantas situações aviltantes e acho que também observam a vivência da própria família, o pai e a mãe ali, que trabalham 6 por 1, não sei quantas horas por dia, ganhando salários ínfimos. Então, eu vejo que há um desejo muito forte de superar essa dinâmica, mas muito pouca estruturação desse caminho de saída dessa armadilha. (P3, 2025)

Essas referências estão diretamente vinculadas com a experiência marginal dos países da América Latina em relação ao estabelecimento da sociedade salarial no final do século XX (ibid., p. 7) e a garantia de estabilidade mínima e inclusão social à classe operária, que ocorreu parcialmente para as famílias de trabalhadores brasileiras. É nesse cenário que os professores indicam que os estudantes, a partir da observação do próprio ambiente social, reconhecem que a realidade do trabalho não tem garantido condições justas e dignas, dialogando com Guimarães quando demonstra que “há uma consciência, muito claramente difundida entre os jovens, da insegurança e risco que a todos atinge (real ou potencialmente)” (2004, p. 13).

O trabalho assalariado figura como atividade que não atende as expectativas de renda e autonomia dos alunos, nem resultaria em produção de riqueza da qual possam se apropriar, pois os jovens projetam negativamente a sua identidade a partir do emprego e do trabalho (Martins, 1997). Neste sentido, embora ainda pouco documentado em textos acadêmicos, inúmeros artigos em jornais oficiais já abordam o fenômeno da refutação da CLT como signo de trabalho árduo, mal remunerado e humilhante (Nunes, 2025).

Ambos os retratos apresentados, que abarcam uma complexidade de relações e condições desiguais de poder, coadunam para um terceiro efeito acerca dos sentidos do trabalho manifestos em sala de aula que dialoga com a solução direcionada pelo discurso curricular, amparado no NEM, sobre autonomia individual no âmbito laboral: o empreendedorismo no centro das possibilidades de inserção socioprofissional dos estudantes, em detrimento ao trabalho assalariado.

Eles têm aquelas falas, aquelas pérolas. “Não quero trabalhar, para quê trabalhar?”, “Eu quero conseguir não trabalhar, ser rico sem trabalhar, porque trabalhar é explorar”. “Não quero ser CLT”. Aí, os moleque **“ah eu quero ser autônomo, eu fazer meu horário, minhas coisas”**, aquelas coisas. (P4, 2025, grifo nosso)

Por que que é tão mal falada [a CLT]? Aí eles falam que **você fica preso ao trabalho**, né? Tem hora para chegar, hora para sair e hoje o jovem ele não deseja isso para ele, né? É diferente dos nossos pais, nossos avós, que tinham emprego tradicional, eles não querem mais, né? (P1, 2025, grifo nosso)

Por que será que eles estão falando tanto mal de CLT? Aí eles falam, “Ah, porque esse **salário-mínimo é muito baixo, trabalho demais** e é muito baixo”. Aí eu ouvi assim: “por conta do 6x1” (P2, 2025, grifos nossos)

A rejeição ao trabalho se concentra, então, no trabalho de carteira assinada, com garantias de direitos trabalhistas, que havia se consolidado como a referência padrão para as trajetórias laborais a partir da sociedade salarial no Brasil. Não ao acaso, o Ipea (2020) avalia como tendência preocupante a redução da ocupação juvenil em postos de trabalho formal, em contraste ao aumento da sua inserção no emprego informal e por conta própria. Neste cenário,

a apresentação do empreendedorismo como uma alternativa inovadora ao regime da CLT e, portanto, diferente de todas as características desse tipo de trabalho – conforme discutido no capítulo anterior – parece surtir efeito nos imaginários dos estudantes.

Isso é feito através dos dois aspectos que o empreendedorismo pretende sustentar e que, ao mesmo tempo, acusa o trabalho formal de não garantir: uma oportunidade acessível para a obtenção de renda e a autonomia e independência do sujeito, que não é mais tido como trabalhador, à medida que o trabalho, assumido negativamente, remete-se apenas aos regimes celetistas de emprego.

Aqui, destacamos a relevância do significado subjetivo do trabalho enquanto promotor de “independência” – componente de mobilização juvenil que aparece, após o da necessidade, em segundo lugar, entre jovens brasileiros, como já mencionado por Guimarães (2004). A conquista da independência relaciona-se à possibilidade de esclarecimento¹⁰, determinante para o alcance da maioridade, segundo a filosofia kantiana (Flickinger, 2011), e, portanto, para a afirmação do jovem, considerando a relevância generalizada desse fator entre os diferentes subgrupos juvenis na pesquisa citada. Ainda, Flickinger (*ibid.*) aponta para o equívoco comum de interpretar a fundamentação do filósofo à luz do individualismo, que atinge parte das tradições pedagógicas e, nesse caso, a concepção do CeM e da BNCC.

Em acordo com a força dessas interpretações, combinadas ao desamparo frente às instituições sociais (comum à realidade de vulnerabilidade socioeconômica de muitos estudantes), seu anseio pela independência parece confluir cada vez mais com o paradigma da autonomia individualizada, da qual se espera efetivar à medida que se pode prescindir das relações sociais para alcançar os objetivos pessoais (Fernandes; Queiroz, 2017).

Embora a perspectiva de que o discurso dos estudantes se aproxima cada vez mais da desvalorização do trabalho formal assalariado seja expressa consensualmente entre os professores entrevistados, eles apontam, por outro lado, uma maior diversidade de expectativas, condições e práticas relativas ao esboço das trajetórias ocupacionais vislumbradas pelos alunos que complexificam essa interpretação. No âmbito das experiências observadas dos discentes, a incidência do empreendedorismo se confirma na resignificação de atividades informais e precárias, que se instalam novamente pelo componente incontornável da “necessidade”,

¹⁰ O conceito do esclarecimento desenvolvido por Kant assume centralidade na constituição do projeto iluminista de formação da sociedade e, portanto, é analisado à luz de seus efeitos no entendimento da autonomia como componente pedagógico essencial. Esse movimento é central para o processo de transição da menoridade para a maioridade, através do qual o jovem adquire a “competência de decidir sobre seus interesses e sua atuação, sem intromissão de outros” que deve ser circunstanciada, contudo, pela compreensão do lugar que ocupa na sociedade (Flickinger, 2011, p. 8)

quando, por exemplo, a venda de produtos e alimentos pelos estudantes se opera na normalidade do cotidiano escolar, como afirmam P3 e P5:

eu não sei se é bem um desejo, ou mais o que dá para fazer. Tem uma galera que, já tem aluno na escola que vende coisa, que vende doce, que faz brigadeiro, que faz não sei quê, e aí tem aluno que já trabalha, aluno que tem moto, que é maior de idade e já faz o ifood aí e tal. [...]. Nunca vi espontaneamente de ninguém falar "Ah, meu sonho é ser empreendedor". Eu acho que a galera cai nessa aí, mas como eu ouço espontaneamente que quer ser médico, que quer ser enfermeiro, que quer ser policial... isso já é uma percepção. (P5, 2025, grifos nossos)

Nesse sentido, o trabalho formal qualificado parece ser visualizado como uma impossibilidade na medida que demanda a qualificação instrucional e a especialização acadêmica – especialmente para funções com melhores condições laborais e remunerações –, que muitos estudantes não julgam possível de se concretizar, mesmo se desejável:

A coisa do empreendedorismo, dessa narrativa, ela entrega uma coisa que a escola não consegue entregar de imediato, que é o rendimento financeiro. Mesmo que seja mínimo ali, pô, mas você nunca pegou em dinheiro, quando você começa a pegar, você pensa: "Poxa, isso aqui é o caminho. Essa escola nunca me deu nada. E eu ainda tenho que terminar, e depois que eu terminar aqui, ainda tenho que ficar mais 4 anos..." (P3, 2025)

os dessa última leva nem terminaram o terceiro ano, não se inscreveram [para o vestibular]! Não consegui mais influenciar, cara, para que isso seja uma possibilidade. "Ah, professora, não, tenho que trabalhar, tenho que cuidar dos meus filhos, não tenho tempo para estudar..." (P4, 2025)

Vale destacar as diferenças regionais que estão vinculadas às condições socioeconômicas e ocupacionais no Distrito Federal e atingem a maioria das famílias dos alunos dos professores entrevistados. Mesmo no caso das professoras da Regional do Plano Piloto, questionários aplicados na comunidade estudantil, para a fundamentação dos Projetos Político-Pedagógicos das suas respectivas escolas, apontam que a maioria dos discentes não residiam no Plano Piloto, mas nas demais Regiões Administrativas do DF (CEM Paulo Freire, 2019; CEMEB, 2019). Essa informação se relaciona ao dado apontado pelo “Mapa das Desigualdades” no DF (Inesc, 2022), de que, enquanto no Plano Piloto 97% dos alunos estudam onde moram, esse número sofre uma queda gradual no caso de residentes de outras Regiões Administrativas, como no caso da SCIA/Estrutural (63%), Itapoã (39%) e Sol Nascente/Pôr do Sol (6%).

O mesmo estudo demonstra que o Plano Piloto alcança uma renda domiciliar média per capita de mais de R\$6000,00 e apenas 11,3% dos seus residentes trabalham por “conta própria” ou como “autônomos”. Por outro lado, Ceilândia e Paranoá – regiões onde dois dos docentes

entrevistados atuam – não chegam a R\$2000,00 de renda média e mais de 20% dos seus moradores encontram-se na situação de trabalho autônomo ou por conta própria. Logo, as experiências laborais daqueles afastados do “centro” de Brasília já não são mais atravessadas, em certa medida, por regimes formais de trabalho, o que, para além das aspirações pessoais dos estudantes, pode impactar na elaboração de suas expectativas, quando apoiadas em possibilidades concretas.

Ainda assim, se consideramos suas aspirações, professores indicam – com exceção de P3, que leciona na região da Ceilândia – que os estudantes, em sua maioria, expressam um forte interesse na realização de vestibulares, a fim de ingressarem no ensino superior. Há, em geral, um posicionamento que reconhece a importância da formação instrucional como base para a inserção socioprofissional. Paradoxalmente, se o prosseguimento dos estudos é legitimado como um caminho desejável, observa-se também a inércia para a sua concretização, que pode ser compreendida multifatorialmente, para além de fundamentações individualistas que se concentram na culpabilização dos alunos.

Além dos obstáculos econômicos, sociais e regionais para a concretização da trajetória acadêmica apontados anteriormente, P4 e P5 enfatizam que o número de alunos que efetivamente se inscrevem em vestibulares, como o PAS (Programa de Avaliação Seriada) – processo seletivo da Universidade de Brasília – e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), é bastante inferior ao conjunto que demonstra interesse em realizá-los – situação que afirmam se potencializar com a burocratização do processo de isenção da taxa de inscrição para alunos de escola pública, no caso do PAS. Além disso, vale considerar a persistência do fenômeno da evasão escolar como obstáculo que interrompe a possibilidade de continuidade dos estudos ainda no EM, quando, em 2023, o número de estudantes que abandonaram essa etapa de formação no DF cresceu em 10,25%, comparado ao ano de 2022, segundo o Censo Escolar da SEEDF de 2023 (Schwingel, 2024).

Em segundo lugar, P2 e P3 observam, em evidência, o discurso de desvalorização e estigmatização da universidade pública como um ambiente nocivo, reforçado pelo meio digital e pelas instituições religiosa e familiar. Esse discurso desqualifica as instituições públicas de ensino quanto ao papel fundamental desempenhado na produção coletiva de conhecimento, ciência e tecnologia e, conseqüentemente, deslegitima-a como mobilizadora da formação profissional e da inserção do indivíduo na vida cultural (Saviani, 2007).

A complexa relação entre a percepção crítica a certos tipos de trabalho, o desejo de alcançar melhores condições laborais e a estagnação dos estudantes também aponta para o esvaimento do sentido do trabalho enquanto sonho, próximo do que Weber entenderia como

vocação, quando os professores afirmam que “eles acham que é obrigação, né? Um ou outro tem um sonho, né? (P1, 2025) e “eles não têm sonhos grandiosos, nem para a sociedade nem para si mesmos” (P4, 2025). À primeira vista, poderíamos concluir por um distanciamento afetivo da realidade do trabalho desses jovens. Contudo, a relação desesperançosa como o futuro parece partir de um lugar muito mais pragmático, do que essencialmente desinteressado.

Por outro lado, ainda se proliferam aspirações que operam como “válvula de escape” de formas de trabalho precárias e indignas em seus imaginários: para além do sonho de ser “bilionário” – citados por P1 e P2 –, atividades como “youtuber” e “influenciador” – citadas por P3 e P4 – tem emergido de forma significativa em seus discursos sobre “futuro”. Quanto a isto, cabe a interpretação dessas aspirações como uma forma de refúgio da realidade do trabalho, expressando o “pensamento mágico da cultura periférica” (P3, 2025) que busque atenuar, ainda que simbolicamente, os enfrentamentos às desigualdades. Talvez, para além disso, essas tendências remetam também a necessidades de formas de mediação e reconhecimento social – à medida que o status da posse e o mundo digital têm imperado como meios de conexão, ainda que volátil, entre os sujeitos –, indicando um desejo de alguma forma vincular-se à realidade que vivenciam e, ao mesmo tempo, vislumbram.

Ainda, P1 e P4 supõem que as incertezas dos estudantes sobre seus rumos futuros – julgadas como uma falta de estruturação de seus “projetos de vida” – também indica, em contramão, a espontaneidade dos processos de tomada de decisão e de reflexão que esses jovens apenas agora iniciam a assumir e que não se esgotam em decisões assertivas tão simplesmente:

[o projeto de vida] é o ponto de partida e o trabalho é a parte de chegada, “cheguei, agora entrei no mercado de trabalho. Pronto, estou preparado”. Então o projeto de vida ele fala disso, né? Mas tem seus percalços [...], nem todo mundo está preparado, né? Nem a gente, né, a gente não sabe ainda do nosso projeto de vida, né? Tá em construção a vida toda. (P1, 2025)

A percepção das docentes dialoga com o discurso identificado em torno de Projeto de Vida no CeM e na BNCC – e que se desdobram nos sentidos mobilizados para a regência da disciplina em sala de aula. Aponta-se, nesse sentido, para a noção de que o planejamento e a delimitação, em termos de “escolhas assertivas” (Distrito Federal, 2020, p. 38), de uma trajetória – tal qual um projeto, com “metas, produtos e entregas”, à luz da gramática gerencial (Laval, 2019) – seriam determinantes para a realização pessoal do aluno, como se todos os seus anseios e sonhos já pudessem ser conhecidos e, conseqüentemente atendidos.

Avaliamos que a sobrevalorização do aspecto “pessoal” do aluno no discurso pedagógico, que se consolida na unidade de Projeto de Vida, introduz a necessidade da escolha

profissional de forma antecipada, em conformidade com a expectativa de elaboração de um “projeto de vida” estruturado. Essa concepção choca-se, no entanto, com as condições materiais e simbólicas da realidade desses estudantes e resultam em cobranças desproporcionais em relação aos seus destinos laborais, pelos quais são levados a crer que são inteiramente responsáveis, conforme observa P2.

Não pretendemos ratificar com a nossa análise a teoria do “desencantamento do jovem pelo trabalho” (Martins, 1997), que se apoia nos comportamentos juvenis de inadequação para explicar a recusa pela ética tradicional do trabalho. A instrumentalidade que esse venha a assumir, ou mesmo os movimentos de distanciamento não dizem apenas sobre as formas de subjetivação desses estudantes, mas, principalmente, sobre as condições reais de exploração e precarização pelas quais o mundo do trabalho tem se apresentado – e que não tem passado despercebidas pelos estudantes.

Quando suscitados por um exercício de escrita sobre a questão “Trabalho perfeito existe ou é ficção?” desenvolvida por P2, ela afirma “Aí tem todos os tipos de resposta, né? E aí, é interessante depois discutir [...], cada um vai numa linha argumentativa para um lado...”. Ainda, sobre a dificuldade de os sujeitos reconhecerem o trabalho como forma de se estabelecer subjetivamente com a realidade, ou, em outras palavras, engajar-se afetivamente no trabalho, afirma:

As pessoas não trabalham porque elas gostam do trabalho, é muito forte isso. **Eu acho que não é todo mundo que pensa isso, mas eu acho que o discurso é tão forte que ele acaba “dominando”.** [...] Tem a segunda pergunta que vai trabalhar um pouco isso, né? “As pessoas trabalham por quais outras coisas?”, e aí aparece às vezes, né, do desenvolvimento pessoal... “Ah, se você tivesse todo o dinheiro do mundo, você não ia trabalhar?”, “ah, eu ia trabalhar para me sentir ativo. Eu ia trabalhar para me...” **mas aí tem que forçar isso daí sair deles assim...** (P2, 2025)

Nesse sentido, os sentidos do trabalho que perpassam os discursos desses estudantes certamente ainda estão em construção e apontam para caminhos muitas vezes contraditórios, navegando entre idealismos e pragmatismos, em correspondência à realidade de insegurança que lhes é apresentada. A partir daí, os professores confrontam-se com o desafio de retomar os princípios epistemológicos e metodológicos das ciências sociais para amparar a teia de significados que se encontram, chocam, fantasiam e/ou subvertem os imaginários sobre trabalho que, longe de se esgotarem, multiplicam-se (Guimarães, 2004).

3.3. Estratégias para a abordagem do trabalho enquanto vetor de emancipação

Quando convocados a olhar para os sentidos do trabalho produzidos no ambiente escolar, os professores consideram, refletem e avaliam as próprias práticas e experiências que – para além da prescrição curricular – contribuem potencialmente para o desenvolvimento de uma formação emancipadora dos sujeitos, concepção educativa predominante em seus discursos. Distintamente de uma formatação do ensino perante a autonomia individual do aluno, predicada pelo NEM, os e as docentes entendem, à luz de Paulo Freire (1967), a educação como um processo para a emancipação do sujeito histórico e coletivo e que, porquanto, deve dialogar diretamente com a realidade desse sujeito que aprende.

Pereira (2021), ao investigar como a pedagogia freireana pode promover a sociologia no EM, nos aponta como caminhos para essa contribuição “o tensionamento das estruturas de poder da escola e na valorização do conhecimento da experiência dos/as estudantes” (p. 236). O discurso e a reflexão sobre a prática evidenciam, em conformidade, um esforço duplo na atuação dos e das docentes, de primeiro, desmistificar as fantasias que reverberam nos imaginários dos estudantes sobre trabalho e, segundo, promover o conhecimento e a reflexão sobre possibilidades concretas às suas trajetórias a partir do entendimento do trabalho como categoria ontológica:

A nossa contribuição passa muito no sentido de construir essa percepção de [...] **se reconhecer nesse lugar de trabalhador e de produtor da realidade**. Você que constrói a realidade, porque é muito fácil hoje em dia os meninos caírem nessa narrativa de que, tipo assim, “Ah, não, **as coisas brotam do nada**”. [...] Então, eu tento ajudar eles a perceber isso, e, nesse sentido, **perceber o próprio valor**. (P3, 2025, grifos nossos)

Assim, as provocações lançadas aos estudantes, quanto às construções ideológicas comuns que atravessam seus discursos sobre trabalho, buscam contrapô-las a compreensão dos determinantes sócio-históricos que atravessam a realidade material desses. A aproximação da realidade, nesse caso, não refuta a imprescindibilidade da autonomia para a consecução de suas trajetórias, mas pretende vinculá-la necessariamente ao processo de reconhecimento social. Promover o trabalho enquanto ontologia, nesse sentido, é estabelecer o sujeito também enquanto “socialmente útil” (Fernandes; Queiroz, 2017), de modo que os estudantes possam valorar suas buscas como “importantes e dignamente almejavéis” (*ibid.*, p. 36) a fim de que a construção de condições de igualdade e liberdade possam compor suas trajetórias e sonhos.

O esforço empreendido aqui é, então, o de desvelar o trabalho como componente de um processo eminentemente social - imbricado de desigualdades, problemáticas, relações de poder.

A eficácia dessa reflexão se potencializa à medida que os estudantes dão materialidade ao trabalho e aos trabalhadores, pois conseguem reconhecê-los no cotidiano escolar, no cotidiano da família e na sua própria experiência, quando também eles trabalham ou se preparam para tal:

Trazer para a realidade dele, instigá-los, sempre perguntar, fazer trabalhos, o que que eles veem, como eles enxergam, abrir o debate, né? [...] Essa semana eu li um texto do PAS, eu pensei assim, “nossa, como é que eu vou ler esse texto?” Porque eu faço a roda de leitura, né [...] eu pensei assim “vai ser um horror, né?” [...] Mas foi muito tranquilo, muito tranquilo. Eles entenderam da precarização do trabalho em frigorífico [...] a gente falou de mais valia. Aí, como eu tinha dado aulas de fordismo, eu falei, “gente, imagina o fordismo, só que dentro no frigorífico” [...] Aí eles ficaram chocados, né? (P1, 2025)

Ainda, posicionar o trabalho, para os estudantes, enquanto valor e prática coletivos, demonstra-se um dos maiores desafios segundo os e as docentes, uma vez que apontam para formas de subjetivação cada vez mais individualizadas, como vimos, surtindo efeito no estabelecimento de laços sociais e na realização de projetos coletivos no âmbito da escola:

O que eu tento bater do primeiro ao terceiro ano é que tudo que nós tem é nós. Qualquer coisa que ele quiser ser no mundo, que ele quiser fazer no mundo, qualquer sonho que ele queira realizar, individual ou coletivo, ele vai ter que desenvolver habilidades socioemocionais, compreensão social para se articular e construir isso, porque nada é feito sozinho. Isso não é difícil para o adolescente entender, porque isso é meio que atávico. **Eles são muito gregários. Está muito doloroso vê-los tão esfacelados.** (P4, 2025, grifos nossos)

Este enfrentamento procede de uma avaliação de que o próprio ambiente escolar não tem sido compatível com o fortalecimento das coletividades (P2 e P4), contrastando com a interpretação do papel tradicionalmente desempenhado por essa instituição como “ponto de cultura”, nas palavras de uma das docentes.

Não obstante, a individualização das relações não se estabelece de forma totalizante e os professores ilustram exemplos ambivalentes à tendência que se aspira dominante. Os docentes P1 e P2 testemunham um significativo engajamento dos estudantes com o grêmio escolar como indicação da sua atuação coletiva pela reivindicação de melhorias na escola. Já P5 afirma que “tem muito **no discurso** a coisa individual, do resultado individual, mas **no dia a dia** [...] eles têm um espírito comunitário legal.” (2025, grifos nossos).

Mesmo que reconheçam a presença de práticas coletivas entre os discentes, com certa espontaneidade, os e as docentes, em geral, julgam que para que se mantenham contínuas, requerem uma coordenação proposital e estruturada da escola, como um todo – que exige comprometimento da coordenação, dos demais professores e dos próprios estudantes, o que dificilmente ocorre. A falta de direcionamento e a sobrecarga diante dos Itinerários Formativos

decorrentes do CeM e da BNCC, assim como a condição da semestralidade no calendário de ensino no DF, tem impossibilitado o desenvolvimento de projetos coletivos e parcerias entre professores, limitando, conseqüentemente, o campo de atuação da classe docente a práticas isoladas.

Diante dessas limitações, verificamos que os professores, para além da abordagem epistemológica e metodológica tradicionais da sociologia, reorientam as estratégias de formação, predicada pelo NEM – que aponta para o deslocamento do conhecimento na aquisição de competências e um investimento individual do estudante –, e desenvolvem dois movimentos estratégicos, não necessariamente simultâneos ou excludentes, que se referem ao deslocamento e/ou a ressignificação das propostas curriculares de Projeto de Vida, de trilhas de aprendizagem e de eletivas orientadas.

A princípio, os professores deslocam a proposta das aulas em um movimento que P3 denomina de “sequestro”, quando utilizam-nas, intencionalmente, para suplementar o desenvolvimento de conteúdos fundamentais que não podem ser trabalhados nas aulas de sociologia em razão da redução da carga horária no NEM. Este simples deslocamento, que se evidencia como prática comum entre os entrevistados, promove uma mobilização reflexiva da dimensão prática objetivada pela aquisição de competências em Projeto de Vida, eletivas orientadas e trilhas de aprendizagem. Ou seja, articulam temas prismados pela sociologia aos enfrentamentos necessários para a concretização da prática, seja no caso de P2, que afirma tratar da precarização do trabalho em Projeto de Vida, ou no caso de P3 que resgata lógicas não capitalistas para a compreensão da ação humana, em eletiva orientada sobre economia: “desafiando eles nesse sentido: 'Poxa, mas peraí, na sua vida, observando a realidade que você vive, você está o tempo todo minimizando as perdas e maximizando os ganhos?’” (2025)

Quanto à mobilização do aspecto do trabalho ensejado por essas unidades curriculares, os e as docentes incidem sobre as possibilidades e condições para a qualificação dos estudantes e, conseqüentemente, para sua inserção socioprofissional. Enquanto alguns apropriam-se das aulas de Projeto de Vida, de trilhas de aprendizagem e de eletivas orientadas para trabalharem as obras artísticas, literárias e teóricas cobradas nas provas do PAS-UnB – articulando a preparação dos estudantes para a realização do processo seletivo com o aprofundamento da disciplina sociológica –, outros, conjuntamente com a atuação de estagiários de sociologia, apresentam as formas de ingresso no ensino superior e as possibilidades da universidade pública: a remuneração de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, os auxílios socioeconômicos, as oportunidades profissionais através de estágios não obrigatórios e as atividades culturais e sociais que enriquecem essas instituições. Ainda que essas abordagens

sejam incapazes de alterar a natureza estruturante do NEM, permitem que os estudantes vislumbrem possibilidades concretas para trajetórias laborais mais dignas e justas:

quando os meninos do PIBID¹¹ estavam apresentando as formas de ingresso, [...] possibilidades de trabalho dentro da própria universidade: de estágio, de pesquisa, o próprio PIBID [...] eles ficaram absolutamente chocados, porque eles pensam: "poxa, então, às vezes, dentro da universidade eu consigo um rendimento melhor do que se tivesse um trabalho precário, ganhando, no caso deles, menos de um salário-mínimo, para fazer um trabalho extremamente desgastante" (P3, 2025)

Além disso, é possível constituir um esboço do movimento de ressignificação que é operado pelos professores particularmente na unidade de Projeto de Vida, subvertendo os sentidos mais essenciais que essa “disciplina” pretende mobilizar através das dimensões social, pessoal, de planejamento e profissional (Distrito Federal, 2020). Em contramão ao desenvolvimento dessas dimensões como “etapas” ou “estágios” isolados e consecutivos, os e as docentes comprometem-se a desenvolvê-las transversalmente. Articulam, portanto, as dimensões social e pessoal, indicando a indissociabilidade da intersubjetividade para o desenvolvimento do indivíduo e, mais do que isso, para a articulação e construção de trajetórias. A dimensão do planejamento, por sua vez, é problematizada à medida que forja a possibilidade de estruturação da vida a partir da organização racional e calculada e, portanto, promove a responsabilização individual. E, por último, a dimensão profissional é por eles desenvolvida através da problematização das atuais transformações do mundo do trabalho como uma “conjuntura dada e natural” (Faria; Leal, 2024, p. 20), quando propõem reflexões sobre formas de exploração e precarização laborais. Nesse sentido, o próprio teor utilitário que atravessa a compreensão difundida sobre projeto de vida como um projeto para a vida profissional é questionado:

os meninos tinham, tem uma primeira impressão, que **projeto de vida é pensar o futuro e pensar o futuro é pensar o trabalho...** Aí eu falei assim, cara, **é só isso que vocês acham que vai ser o futuro de vocês? É só o trabalho?** Vocês não vão ter família, não vão ter amigos e tal? E aí a gente trabalha essa ideia do sonho, né? De entender que, cara, sonho, a vida é muito mais que isso e tal. E aí a gente faz tudo meio misturado. Às vezes tem uma atividade que é mais é pessoal, de autoconhecimento, tem uma pegada um pouco mais psicológica, mas ainda assim, com uma coisa ainda sociológica. E às vezes tem uma coisa mais de cidadania que a gente viu lá, por exemplo, adolescência, falou sobre novos fenômenos digitais e, é, essa semana a gente está falando mais sobre trabalho, falando sobre precarização do trabalho e tal. (P2, 2025, grifos nossos)

¹¹ O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – constitui iniciativa da Política Nacional de Formação de Professores do MEC, que promove experiências pedagógicas de estudantes dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior em escolas públicas da educação básica, objetivando qualificar sua formação prática e contribuir para o ensino da sua área de atuação.

Nesse aspecto, surge a proposição de uma compreensão sobre o trabalho que, à primeira vista, é conflitante com a sua visão ontológica e o seu sentido estruturante, à medida que se defende que “a vida tem que ser mais que trabalho [...] Não acho que ele não deva existir, mas ele não deve ser a única coisa.” (P5, 2025). Esse enunciado atesta para a problemática de padronizar as subjetividades humanas segundo os moldes de produtividade contínua e absoluta que a racionalidade neoliberal induz. Mais que isso, à medida que a dimensão econômica se torna hegemônica, quando interfere para a extensão de seus padrões na configuração das relações pessoais e sociais, ela anula a dimensão política da organização econômica. A lente sob a qual se depreende o trabalho e, portanto, a vida, é restringida a uma “redescrição empresarial” (Safatle, 2020). Ousamos contribuir para esta reflexão, sugerindo que a essência desta análise não retira a centralidade do trabalho para a vida social, mas indica que este não deva ser vivido, pensado e estruturado à parte da condição humana. Muito menos, que à condição humana seja pensada de acordo com a lógica de produção capitalista.

3.4.O paradigma da economia solidária na constituição de uma racionalidade alternativa de trabalho

Em diálogo com os movimentos estratégicos já despontados pelos professores entrevistados nas escolas, de resistência ao NEM e de negociação dos preceitos curriculares e seus significados subjacentes (Apple, 1982), segundo uma perspectiva crítica e emancipatória, propomos a mobilização da economia solidária como uma concepção chave para o desenvolvimento do tema trabalho, à luz da sociologia.

Conforme a ausência dessa concepção identificada na BNCC e no CeM, quando perguntados sobre a mobilização da economia solidária, seus princípios e práticas para a abordagem de trabalho, os e as docentes admitiram nunca terem desenvolvido diretamente o tema em sala de aula ou em projetos extracurriculares – com exceção de P4, que afirma apresentar a temática na perspectiva de “solução” das problemáticas em torno do trabalho, mas, somente para as “turmas mais avançadas”. Essa restrição nos sugere que a significativa ausência dessa temática no discurso pedagógico e seu caráter “inédito” desafia, para a docente, a compatibilidade da abordagem, que pode ser considerada demasiadamente complexa, ao nível de compreensão dos estudantes. A professora acusa, também, para a sobreposição do empreendedorismo neoliberal em relação à economia solidária no caráter das trilhas estruturadas a partir do NEM:

Quando dei a trilha 'Dinheiro na Mão é Vendaval', [...] têm coisas de fazer uma feirinha no final, essa coisa do empreendedorismo no final. [...] **Quando eles falaram empreendedorismo social, eu pensei “que legal, vai ser economia solidária”, brilhei o olho! Olhei, não!** Era aqueles empreendedorismo social do tipo [...] **bem visão mercadológica.”** (2025)

Ainda que identifiquemos, em seus discursos, que os e as docentes visam propositivamente a construção de outros sentidos de trabalho, senão aqueles predicados pela racionalidade neoliberal, esses afirmam pelo desconhecimento ou conhecimento limitado da economia solidária. Fazem referências a aspectos da ação humana e do trabalho pautados pela coletividade, dignidade e justiça, mas sem lograr o desenvolvimento de uma concepção estruturada que enseje uma racionalidade produtiva e econômica específica (Gaiger, 2013), que não a pautada pelo capital:

ao falar de cultura popular, uma aluna até me despertou para um assunto, que é como alguns saberes não são colocados como profissão, é, como trabalho ou como algo que daria para você remunerar, né, tipo assim, parteira, né, é esses saberes tradicionais assim... (P2, 2025)

eu precisava desmontar essa falácia naturalista que está envolvida nisso, de você: "Olha, tá vendo? Todas as nossas ações visam maximizar os ganhos e minimizar as perdas" [...] "Aí, como é que você explica, por exemplo, o comportamento de uma mãe?" (P3, 2025)

quando a gente fala de trabalho, a gente fala de trabalho digno, ter uma renda que permita que a pessoa busque sua felicidade, seus objetivos o máximo possível. [...] E, então, renda é um, mas uma renda com saúde mental, com tempo de descanso, com lazer, com qualidade de vida, com quantidade de horas de trabalho correto. (P5, 2025)

Mesmo no caso de P4, que demonstra domínio sobre a economia solidária e interesse na abordagem do trabalho a partir do seu paradigma, evidencia-se a dificuldade para tal. À medida que têm ciência da centralidade da economia solidária para o objetivo de pesquisa da entrevistadora, os e as docentes esforçam-se para, de alguma forma, valorizá-la e relacioná-la a uma variedade de assuntos, categorias e práticas escolares que vislumbram potencialmente para a abordagem do tema: economia criativa, economia sustentável e circular; organizações econômicas não capitalistas; problematização da teoria econômica clássica; projetos para trocas coletivas, feiras de brechós etc.

Ainda, a economia solidária corre o risco de manter-se em posição de subalternidade, quando interpretada na literalidade, como bondade e generosidade. Nesse caso, sua dimensão fica frequentemente restrita à vida fora do trabalho (Tibira e Fischer, 2011) e, quando do trabalho se aproxima, é na perspectiva da assistência, e não da transformação. Cabe, segundo Freire, reposicionar a solidariedade a partir de uma abordagem radical, que ultrapasse o sentido

de esclarecimento sobre as forças opressoras e, portanto, de mera crítica ou adequação de caráter individual:

Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. [...] Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalistamente. A solidariedade, **exigindo de quem se solidariza que “assuma” a situação** de com quem se solidarizou, é uma atitude radical. (2022, p. 49, grifos nossos)

A virtude desta concepção se reitera no ato de “assumir a situação”, quando se desenvolve a partir da prática política e econômica – antes como movimento, do que como teoria. No Brasil, seu acúmulo – que se desdobra em concepções políticas, econômicas e sociais – sedimenta-se nas experimentações populares que reemergem nos anos 1980, período marcado pela crise econômica e social e o desemprego em massa. Essas iniciativas desenvolvem-se a partir da apropriação de empresas falidas e de empreendimentos derivados dos PACs (Projetos Alternativos Comunitários) e financiados pela Cáritas Brasileira – organismo católico de atuação social –, permitindo com que trabalhadores periféricos e da zona rural gerissem coletivamente seus meios de produção e compartilhassem igualmente os frutos de seu trabalho (Singer, 2010).

Gaiger (2013) alerta, ainda, para que não compreendamos o movimento histórico da economia solidária de forma determinista, de tal sorte que a conjuntura da crise e contradição capitalistas claramente favorece, mas não opera isoladamente da combinação de outros fatores que promovem sua implosão. São eles: o envolvimento de lideranças locais das camadas populares que reivindicam a inserção na vida política; seu caráter duplo de correspondência e potencialização de práticas econômicas já sedimentadas na cultura popular e, por último, a agregação de forças externas que ofereçam apoio técnico, pedagógico e político, concebendo a perspectiva da emancipação.

Torna-se evidente o potencial pedagógico dessa concepção no ensino de sociologia, à medida que permite acionar holisticamente os três conceitos-chave para a área das Ciências Sociais no EM determinados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): trabalho, cultura e cidadania (Brasil, 2000), dialogando com uma rede de sentidos que se complexificam à medida que confrontam os emblemas sociológicos do século XXI: sociedade nacional, indivíduo e sociedade global (Jinkings, 2007).

Neste sentido, iniciativas econômicas solidárias têm se apoiado em acordos e objetivos comuns para o seu desenvolvimento vivo dentro da comunidade, de maneira que o trabalho seja pensado a partir da condição humana, da territorialidade e da cultura. Em atenção a

experimentações sociais cada vez mais frequentes no contexto globalizado, como reações às diversificadas dinâmicas de exploração pelo capital, a sociologia é desafiada a repensar o construto primordial que a dá vida: a sociedade (David e Dévédec, 2016). Diante desse cenário, a sociologia do comum desenvolve como ponto de partida analítico as próprias atividades produzidas em sociedade, reestabelecendo o trabalho como elemento estruturante, mas necessariamente voltado à apreensão da ação comum, da disposição comum de bens e da deliberação coletiva sobre a atividade econômica e produtiva (Laval, 2016). Ainda, no que pese, à primeira vista, o seu favorecimento das vivências e do desenvolvimento local, “o “comum” é um princípio duplamente global, na medida em que pretende ultrapassar o ponto de vista nacional e englobar todos os setores da vida social: economia, cultura, política” (*ibid.*, p. 4).

Essa compreensão tensiona, por seu turno, um esquema, já estabilizado pelo neoliberalismo, de autonomização da esfera econômica, que imputa uma pretensa objetividade às suas práticas (Safatle, 2020). Ao resgatar à prática da deliberação para os processos de organização produtiva, a economia solidária lança luz ao caráter político intransigente das trocas e das relações econômicas e revela que essas dinâmicas podem e devem operar em favor das comunidades, suas necessidades e interesses comuns. Mais que isso, demonstra que a definição dessas necessidades e interesses não é feita no vazio, mas é resultado de acordos que podem ser realizados democraticamente. A gestão da propriedade e da produção passam a ser evidenciadas como práticas também políticas e, portanto, transigentes à deliberação popular. Essa reinserção promove a ultrapassagem da cidadania formal e incide sobre a possibilidade de atuar efetivamente na vida pública, para além dos instrumentos democráticos formais.

Ainda, a apresentação de experiências produtivas associativas, ensejadas pela própria classe trabalhadora, permite demonstrar ao aluno a sua potencialidade, enquanto sujeito histórico, de incidir sobre a realidade do trabalho, e não apenas recebê-la passivamente, buscando dela escapar ou se adaptar – tendência que tem se reforçado nos discursos curriculares e da comunidade escolar sob a égide do NEM. Diferente das estratégias populares de ação improvisada que, hoje, têm sido cooptadas pelo “autogerenciamento subordinado” (Abílio; Amorim; Grohmann, 2021), a economia solidária articula, ao mesmo tempo, força econômica e social, promovendo a combinação do espírito empreendedor – na busca coordenada por resultados e eficiência – ao espírito solidário (Gaiger; Ferrarini; Veronese, 2018) – na ação cooperada vinculada a “anseios de bem-estar, reconhecimento e vida” (Gaiger, 2013, p. 211).

Não apenas, ela concebe à razão instrumental, uma razão projetiva – ultrapassando o sentido restrito do trabalho como necessidade e desafiando a posição pragmática que não mais reconhece nele a possibilidade de subjetivação e de mudança, observadas no tópico 3.2 deste

capítulo. Diante do cético revestimento da racionalidade do trabalho pelo realismo e pragmatismo – necessários para boa parte da comunidade discente que se estima, por bem ou por mal, como futura classe trabalhadora – a economia solidária possibilita repensar o trabalho não somente como consequência das transformações do capital, mas como produtor de novos “valores e aspirações de mudança pessoal e social” (Gaiger; Ferrarini; Veronese, 2018, p. 148).

Ainda, mesmo diante de sua posição marginal no currículo, a abordagem da economia solidária justifica-se normativamente, em correspondência a uma das competências específicas da BNCC que busca “analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (Brasil, 2018a, p. 576). Para este propósito, caberia o exercício de investigação de práticas econômicas, sociais e culturais que se concebiam coletivamente na própria comunidade e realidade dos alunos e que promovam a geração de renda, autonomia e reconhecimento na perspectiva social. De tal sorte que, para além das possibilidades de desenvolvimento dessa concepção a partir da teoria sociológica, este conteúdo apoia-se no princípio metodológico de síncrese à síntese (Gama e Duarte, 2017), ou seja, processo que envolve o saber espontâneo, indicativo da cultura popular, para a compreensão do saber sistematizado, que se reflete nos repertórios dos conhecimentos escolares científicos.

Neste sentido, o aspecto de complexidade forjado à economia solidária em razão de seu comum desconhecimento é combatido, à medida que a invisibilização dessas experiências não significam sua ausência, mas pelo contrário: Pateo (2025), em análise da PNADC (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), demonstra que o trabalho associado na economia brasileira representa 1,8% da renda total do trabalho em nosso país, de relevância presente em uma diversidade de segmentos, tais como agricultura, comércio, transporte, informação, comunicação, atividades financeiras e administrativas. Alerta, ainda, para a restrição da PNADC ao considerar apenas cooperativas de trabalho ou produção, uma vez que a economia solidária se amplia também para coletivos de cultura, empreendimentos de crédito, consumo e cooperativas de plataforma.

Soma-se à riqueza deste universo, as iniciativas de trabalho associado geridas por jovens em uma ampla caracterização, como atestam Tibira e Fischer (2011), ao demonstrarem sua presença em núcleos, grupos, coletivos, cooperativas e redes de cultura, comunicação, beleza, design, informática que, entre outros, remontam o associativismo de forma propositiva para a organização da vida e do trabalho. As autoras fazem referência a presença do associativismo, como perspectiva ampla da ação coletiva, nos modos de expressão e existência plurais das juventudes:

Seria possível dizer que os jovens se associam, de variadas formas e por diferentes motivos: porque se identificam com um determinado estilo de vida e/ou compartilham das mesmas concepções de mundo e de sociedade, ou porque querem experimentar e exercitar as mesmas práticas, reivindicar os mesmos direitos e objetivar a realização de interesses comuns etc. (Tibira e Fischer, 2011, p. 18)

Ao considerar as práticas associativas no âmbito da escola, retomamos o parecer dos docentes entrevistados que avaliam de forma ambígua as tendências dos alunos para a ação coletiva ou individual, como discutido no tópico anterior. Neste contexto, citamos estudo recente sobre as Juventudes no Brasil (Guaraná; Macedo; Perez et al, 2025), que aponta que 59% dos jovens não têm participado de organizações ou grupos organizados e, entre esses, 28% não o faz porque “preferem fazer as coisas sozinhos”, indicando uma tendência de distanciamento das juventudes ao associativismo e a individualização das relações sociais. Destacamos, defronte desse iminente dilema, a potencialidade da economia solidária em favorecer uma nova sociabilidade e uma nova cultura do trabalho, capaz de fortalecer os vínculos sociais e as associabilidades juvenis (Tibira e Fischer, 2011), inclusive no espaço educacional.

A relevância dessa concepção de trabalho, por seu viés educativo, tem sido retomada de forma estratégica, no contexto de institucionalização desse modelo produtivo no Brasil contemporâneo. A política pública voltada ao seu desenvolvimento – iniciada durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação da Secretaria Nacional de Economia Popular e Solidária (SENAES) no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em 2003 –, é retomada no terceiro mandato de Lula, após o rebaixamento e extinção da secretaria nos governos dos ex-presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro. Hoje, contempla também a economia dos setores populares, formalmente enquadrada como “Economia Popular e Solidária” pela política pública e tem construído um conjunto de ações e programas formativos e de fomento que procedem no sentido de:

acionar instrumentos pedagógicos e materiais que impulsionem as experiências populares a transitar de uma lógica de preservação e defesa das condições já dadas de existência, orientadas pela recomposição das formas de vida conhecidas, para uma lógica de emancipação social e econômica, que implica rupturas progressivas com a condição de subalternidade. (Gaiger, 2013)

Se, por um lado, a formação de trabalhadores e trabalhadoras da economia solidária é considerada imprescindível para o seu fortalecimento como projeto político e racionalidade econômica – vide o desenvolvimento da política pública e a relevância atribuída pela literatura

aqui referida –, evidenciamos a necessária contribuição desta concepção em efervescência na formação para o trabalho no EM.

Esta se dá estrategicamente, à medida que, como vimos ao longo deste trabalho, o empreendedorismo individual invade o campo da educação como um agente estruturante dos saberes, práticas e relações nele concebidas, apartando o entendimento de trabalho enquanto categoria ontológica, seja através de parcerias com instituições privadas – como o Sistema S e o Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) – ou através dos próprios documentos curriculares. A economia solidária, por sua vez, também se requer presente na disputa das concepções educativas que pensam trabalho e, no seu caso, o pensa a partir, e não à parte, das subjetividades humanas e das práticas associativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A controvérsia sociológica em torno da centralidade do trabalho como atividade humana transformadora e fonte de valor (vide Marx e Habermas), bem como dos princípios que o estruturam, é tema que anima o debate contemporâneo sobre possibilidades de emancipação no quadro do Capitalismo. O problema do trabalho e seus potenciais emancipatórios nas sociedades de classes hoje se faz presente nos discursos construídos pelas diferentes agências pedagógicas no NEM, das quais destacamos os currículos formais – BNCC e CeM – e os e as docentes de sociologia do Distrito Federal. A concepção subjacente a esta discussão relaciona-se aos vetores que orientam a dimensão do trabalho: em direção à acumulação do capital ou à emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras.

Se, por um lado, a BNCC e o CEM mobilizam os registros semânticos de empreendedorismo, autonomia e autogestão ancorados na lógica da individualização e mercantilização da produção, das relações e dos saberes, os e as docentes de sociologia confrontam esses significados na projeção de outros rumos para o trabalho – tanto para os estudantes, quanto para si próprios. Esses profissionais priorizam desconstruir a dimensão estabilizadora do trabalho, ao mesmo tempo em que garantem reflexões centradas nas condições sócio-históricas e na realidade material do aluno.

É através das contradições da implementação do NEM – que implicam na sobreposição das matérias de Projeto de Vida e de trilhas de aprendizagem à disciplina de sociologia – que os e as docentes atuam estrategicamente para abordar o trabalho. Aqui, o próprio Ensino de Sociologia é desafiado para além das ciências sociais na escola, quando se exige dos docentes a ampliação de suas atividades pedagógicas para matérias pouco fundamentadas em termos de conteúdos escolares, tais como o Projeto de Vida e as trilhas. Os movimentos de negociação de significados conceituais empreendidos pelos professores partem não apenas da contestação às prescrições curriculares, mas também da intermediação de percepções e experiências apontadas pelos estudantes – que reverberam, de forma ambígua, os registros de empreendedorismo e autonomia no trabalho.

Os e as docentes têm indicado a dificuldade dos alunos, em processo de formação contínua, de se compreenderem enquanto sujeitos de anseios, de direitos e de lutas, capazes de reconhecer as regras do jogo social e agir para negociá-las, modificá-las ou subvertê-las. Na ordem da razão neoliberal – que repercute nos discursos escolares – o trabalho é, então, sugerido como uma condição adaptativa, sem nexos com os conflitos e contradições do próprio sistema

capitalista, dificultando, portanto, o reconhecimento entre sujeitos e de sujeitos históricos como classe trabalhadora.

Por um lado, o trabalho é abordado enquanto categoria de efeito estabilizador, como predica o NEM, e descaracterizado enquanto gerador de valor – sentido compartilhado, de diferentes formas, entre docentes e estudantes, quando esses parecem duvidar do potencial de transformação das próprias práticas. O empreendedorismo – que figura de forma estruturante no CeM – não é mobilizado pelos docentes como um eixo capaz de dimensionar a realidade do trabalho para a vida dos estudantes, sendo atribuído à conformação de “lugares-comuns” que ocultam a autonomia e a autogestão como princípios sociais e coletivos. Diante disso, vislumbramos a economia solidária como paradigma socioeconômico ministrado pelos docentes em diálogo com uma formação emancipadora, apontando para o “trabalhador autônomo” nas bases da solidariedade e do reconhecimento.

Potencialmente educativa, a ontologia social da economia solidária pode lidar com as fragilidades dos vínculos sociais e das relações de trabalho que hoje observamos não mais como “atávicas”, mas culturalmente construídas e atravessadas pela racionalidade neoliberal. A rede de práticas e princípios que a solidariedade mobiliza – autogestão, educação popular, cultura popular, sustentabilidade, territorialidade, entre outros – permite o diálogo com um conjunto de temas e categorias conceituais das ciências sociais, situando-as como um campo de conhecimento que estranha, desnaturaliza e que questiona injustiças e opressões. Assim, revela-se a vida produtiva como uma construção coletiva e solidária – na qual a comunidade estudantil pode se projetar e se reconhecer como atores fundamentais na condução de práticas de transformação social.

A economia solidária não existe como concepção teórica abstrata, sem vinculação às práticas e realidades emergentes. Sem deixar de considerar os aspectos inescapáveis do currículo e do NEM, destacamos neste trabalho as limitações e desafios que se colocam a partir da poderosa combinação de suas artimanhas discursivas com as regras de concorrência do jogo econômico no neoliberalismo, que camuflam os conflitos de classes e deixam pouca brecha para a capacidade crítica dos princípios cooperativos e autogestionários.

Apresentamos a economia solidária como estratégia de organização do trabalho e da vida que, viabilizada pelas próprias contradições do capital, é capaz de desenvolver, por meio da autogestão, a autonomia como propulsora do reconhecimento e da mudança social, em vias de desestabilizar os lugares-comuns já conformados pelo novo espírito do capitalismo. Aqui pautamos a centralidade do trabalho como eixo que deve, no lugar do capital, efetivamente

permeiar o processo produtivo, iluminando a centralidade dos futuros trabalhadores – que, ainda como estudantes, não apenas sofram os efeitos da história, mas a façam.

Esta monografia aponta, como agenda de pesquisa, para investigações que aprofundem a compreensão de como os estudantes têm se posicionado diante do trabalho e da diversidade de formas que esse assume hoje e, por outro lado, em que medida é possível promover uma formação emancipadora no âmbito do trabalho, a partir do NEM, na interlocução com a realidade escolar e a prática docente de sociologia. Por fim, aqui suscitamos reflexões iniciais que pretendem apoiar a inserção do paradigma da solidariedade na formação sobre trabalho no Ensino Médio e recomendamos a continuidade dessa proposta na elaboração de materiais didáticos, de projetos e de oficinas pedagógicas, considerando seu potencial de diálogo com as ciências sociais.

A economia solidária aponta para processos de transformação que se relacionam com novas formas de conceber a educação e a inclusão socioprodutiva dos sujeitos, de modo que as ciências sociais e, mais particularmente, o Ensino de Sociologia, no propósito de desafiar os sentidos do trabalho concebidos pelo Novo Ensino Médio, podem atuar conjuntamente na proposição de sentidos e práticas alinhados a uma formação potencialmente emancipadora.

REFERÊNCIAS

Abilio, L. C.; Amorim, H.; Grohmann, R. **Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas**. Sociologias, v. 23, n. 57, p. 26–56, 2021. DOI: 10.1590/15174522-116484. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/116484>. Acesso em: 8 nov. 2025.

Antunes, R. **Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0**. In: Antunes, R. (org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

Apple, M. W. Cap. 3: A economia e o controle na vida escolar cotidiana. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Araújo, Herton; Codes, Ana. **Trajetórias estaduais da educação pública no Brasil sob a lente do índice de desenvolvimento da educação básica**. Texto para Discussão, n. 3148. Rio de Janeiro: Ipea, jul. 2025.

Bambridge, T.; Leyronas S. **Communs et développement: une approche renouvelée face aux défis mondiaux**. Revue internationale des études du développement, 233, 2018, 11-29.

Baptista, João Victor da Motta. **Juventudes Trabalhadoras: Desafios e Perspectivas no Mundo do Trabalho Brasileiro**. Revista Observatório do Trabalho Brasileiro. Nº 3, mai. 2025.

Bodart, Cristiano das Neves; Feijó, Fernanda. **As ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro**. Espaço do Currículo. João Pessoa, v.13, n.2, p. 219-234, mai./ago. 2020.

Boltanski, L. Thévenot, L. **A sociologia da capacidade crítica**. Tradução de Marcos de Aquino Santos, a partir do artigo “The sociology of critical capacity”, publicado em *European Journal of Social Theory* 2(3): 359–377 Copyright © 1999 Sage Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi.

_____, L.; Chiapello, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Recensão de Ana Paula Rosendo. Covilhã: Recensões Lusosofia, 2009.

Braga, José Carlos de S. **Financeirização global: o novo padrão sistêmico de riqueza do capitalismo contemporâneo**. IN: Tavares, M. da C.; Fiori, J. L. (orgs.). Poder e dinheiro: economia política da globalização. Petrópolis, Vozes, 1997.

Brandão, Thiago. **“O que é ser empreendedor para você?” - Empreendedorismo, informalidade e aspirações laborais no Brasil**. Ciências Sociais em Revista, [S. l.], v. 60, n. 2, 2024. DOI: [10.34024/csr.2024.60.2.17346](https://doi.org/10.34024/csr.2024.60.2.17346). Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/csr/article/view/17346>. Acesso em: 12 out. 2025.

Brasil. **Lei Nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 01 ago. 2024.

_____. **Ministério da Educação. Portaria MEC nº 314, de 2 de maio de 2022**. Dispõe sobre a implementação do Novo Ensino Médio e o cronograma de adequação das escolas à nova estrutura curricular. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 maio 2022.

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

_____. MEC, CNE, CEB. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24. 2018b.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até março de 2017. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga dispositivos da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2016a.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para regulamentar a distribuição de recursos adicionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016b.

_____. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, 2000b. Disponível em: . Acesso em: 08 mar. 2020a.

_____. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. **Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000b.

Cardoso, L. A. **A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 23, n. 2, 2011. pp. 265-295

Cavalcanti, B. M.; Venerio, C. M. S. **Uma ponte para o futuro?: reflexões sobre a plataforma política do governo Temer.** *Revista de informação legislativa: RIL*, v. 54, n. 215, p. 139-162, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139>.

Centro de Ensino Médio Paulo Freire. **Projeto Político Pedagógico.** Brasília, 2019.

Centro de Ensino Médio Elefante Branco. **Projeto Político Pedagógico.** Brasília, 2019.

Conde, F. Álamo, G. **Análisis sociológico del sistema de discursos.** Cuadernos Metodológicos, n. 43, 2009.

Corti, Ana Paula. **Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017.** Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 35, 2019.

Dal Rosso, S. Cap. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.

Dardot, P; Laval; C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **Comum: Ensaio sobre a Revolução no Século XXI**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

David, P.-M., Le Dévédec, N. (2016). **Des communs au commun: un nouvel horizon sociologique?** Sociologies [En ligne], Dossiers, mis en ligne le 19 octobre 2016, consulté le 28 mars 2025.

Dayrell, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, nº 24, Set/Out/Nov/Dez, 2003.

Dias, Viviane Gonzalez. **Laboratórios de ensino de sociologia: um estudo sobre o LabES/UFRJ**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Boletim Juventude e Mercado de Trabalho**. Pesquisa de Emprego e Desemprego no Distrito Federal – PED-DF, Boletim Anual, ano 33, nº 5, ago. 2024.

Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, DF: SEEDF, 2020.

Dowbor, Ladislau. **A era do capital improdutivo: Por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

Duarte, N. **As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001.

Esteves, A. G. **Economia solidária e empreendedorismo social: perspectivas de inclusão social pelo trabalho**. O Social em Questão - Ano XIV - nº 25/26 – 2011. p. 237 – 260.

Fagiani, C. C. Previtali, F. S. **Trabalho Digital e Educação no Brasil**. In: Antunes, R. (org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

Faria, C. C. M. Leal, S. A. G. **O Discurso da Adaptação ao “Novo Espírito do Neoliberalismo” na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo –PUC-SP: Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, 2024.

Feijó, J. Zahar, H. **Perfil Demográfico dos Trabalhadores que se Demitiram Voluntariamente**. FGV IBRE, Mercado de Trabalho em Pauta, nov. de 2024.

Fernandes, João Pedro Lopes. Queiroz, Henrique Pereira de. **Autonomia e reconhecimento em Honneth: para a correta compreensão de uma teoria da justiça**. Revista do CAAP, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 32–45, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/caap/article/view/47056>. Acesso em: 13 nov. 2025.

Ferreira, Carlos Augusto Lima. Santos, Erick Wesley Moraes dos. **O trabalho docente no Novo Ensino Médio: entre velhas e novas contradições**. Revista Trabalho Necessário, v. 23, n. 51, p. 01–25, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/65554>. Acesso em: 15 nov. 2025.

Ferretti, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Ensino de Humanidades: Estudos Avançados 32 (93), mai./ago. 2018.

Flick, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p

Flickinger, Hans-Georg. **Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação**. Dossiê: Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 82. ed., 2022.

Frigotto, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M., Ramos, M. (orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. São Paulo: Cortês, 2005. p 57-82.

Gaiger, Luiz Inácio. **A economia solidária e a revitalização do paradigma cooperativo**. Revista Brasileira de Ciências Sociais – vol. 28, nº 82, jun. 2013.

Gaiger, Luiz Inácio; Ferrarini, Adriane; Veronese, Marília. **O Conceito de Empreendimento Econômico Solidário: Por uma Abordagem Gradualista**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 61, no 1, 2018, pp. 137 a 169.

Gama, C. N. Duarte, N. **Concepção de Currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade**. Interface (Botucatu). 2017; 21(62): 521-30.

Gaskell, G. **Entrevistas Individuais e Grupais**. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 64-89.

Gill, R. **Análise de Discurso**. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 244-270.

Global Entrepreneurship Monitor. **Relatório Executivo: Empreendedorismo no Brasil 2024**. GEM, 2024. Disponível em:
file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/OneDrive/UnB/TCC_2025/Levantamento%20Bibliogr%C3%A1fico/SUGEST%C3%95ES/Brasil-RE-2024-2025-VF.pdf

Guaraná, Elisa; Macedo, Severine; Perez, Olivia; Habermann, Willian. **Juventudes: um desafio pendente – Estudos sobre as Juventudes na América Latina e no Caribe**. Brasil – Informe Regional. Friedrich Ebert Stiftung, nov. 2025.

Guimarães, Nadya Araujo. **Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?** Abramo, H. W.; Branco, P. P. M. (orgs.). Retratos da Juventude Brasileira, São Paulo, Instituto Cidadania e Editora da Fundação Perseu Abramo, nov. 2004.

Habermas, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. v. 1. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

Herzog, B. Ruiz, J. R. **Análisis sociológico del discurso: enfoques, métodos y procedimientos**. Valencia: Universitat de Valencia, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**. IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>

_____. **Censo Demográfico 2022: trabalho e rendimento: resultados preliminares da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

_____. **Trabalhadores por Conta Própria – Perfil e Destaques**: Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Rio de Janeiro, IBGE, 2008.

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos. **Mapa das Desigualdades 2022**. Brasília, abril de 2023.

Jara, O. H.; Falkembach, E. M. F. **Educação popular e sistematização de experiências**. In: Strech, Danilo R.; Esteban, M. T. (orgs.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. v. 1, p. 151-166.

Jinkings, N. **Ensino de Sociologia: Particularidades e Desafios Contemporâneos**. Mediações, Londrina, V. 12, N.1, pp. 113 - 130, jan/jun. 2007.

_____. **O ensino de sociologia e o Trabalho**. IN: Brunetta, A. A. Bodart, C. N. Cigales, M. P (orgs). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

Kergoat, P. **Pensar a cultura operária para desconstruir a hierarquização dos saberes**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 47-59, jan./mar. 2012.

Lahire, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Latour, B. **Il n'y a pas de monde commun: il faut le composer**. Multitudes n° Spécial: Du commun au comme-um, 2011/2 n° 45.

Laval, C. **Commun et communauté: un essai de clarification sociologique**. *SociologieS* [En ligne], Dossiers, 2016.

_____. **“I – A produção de ‘capital humano’ a serviço da empresa”**. In: A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019, pp. 27-85.

Lima, M. Maciel, S. L. **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*, v. 23, 2018.

Lima, M. R. P. **Infraestruturas residuais: colonialismos na gestão de resíduos e a política catadora**. *Estudos Avançados*, 2023, v. 37, n. 107, p. 63-82.

Lima, J. C. **Participação, empreendedorismo e autogestão: uma nova cultura do trabalho?** *Sociologias*, Porto Alegre, ano 12, no 25, set./dez. 2010, p. 158-198.

Martins, H. H. T. S. **O Jovem no Mercado de Trabalho**. *Revista Brasileira de Educação: Set/Out/Nov/Dez*, 1997, Nº 6.

Marx, K. Cap 1: A mercadoria. **O capital: crítica da economia política**; Livro I - O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1

_____. **Capítulo VI: resultado do processo de produção imediato**, in: Capítulo VI (inédito): manuscritos de 1863-1867. SP: Boitempo, 2022.

Montagner, P. Albuquerque, A. Pateo, F. V. **Crescimento do desligamento voluntário: quais as motivações**. Ipea: Política em Foco – Mercado de Trabalho, 79, abr. 2025.

Munck, J. (2014). **¿Qué es una capacidad?** (Artículos). En: *Mundos Plurales*. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 1(1), p. 29-57.

Nunes, Júlia. **'Se tudo der errado, viro CLT': o que está por trás da aversão dos jovens ao trabalho com carteira assinada**. G1: Trabalho e carreira, 24 mai. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2025/05/24/medo-jovens-clt-o-que-esta-por-tras.ghtml>. Acesso em: 10 nov. 2025.

Pateo, Felipe Vella. **Medindo o tamanho da economia solidária a partir da PNADC**. Revista Observatório do Trabalho Brasileiro, nº 3, mai. 2025.

Pimenta, Selma Garrido. **Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v. 22, n. 2, jul/dez 1996. p 72-89.

Pires, A. S. Perin, J. P. F. **Juventude e os sentidos do trabalho: experiências e perspectivas dos cicloentregadores plataformizados**. Revista Brasileira de Sociologia, Vol. 11, No. 29, Set-Dez/2023. p. 124-150.

Praun, L.; Antunes, R. **A demolição dos direitos do trabalho na era do capitalismo informal-digital**. In: Antunes, R. (org.). Uberização, trabalho digital e indústria 4.0. São Paulo: Boitempo, 2020.

Resende, M. **O processo de construção do Currículo em Movimento do Distrito Federal a partir da criação da Base Nacional Comum Curricular**. Caderno Virtual, [S. l.], v. 1, n. 60, 2024. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/cadernovirtual/article/view/8116>. Acesso em: 21 out. 2025.

Rondas, Augusta. **Psicanálise e Educação: caminhos cruzáveis**. Brasília: Plano Editora, 2004.

Ruiz, Jorge R. **Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas**. *Forum: Qualitative Social Research*, Volumen 10, No. 2, Art. 26, 2009.

Saviani, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

Safatle, V. **A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral**. In: Safatle, V; Júnior, N. da S; Dunker, C. (orgs.). Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. São Paulo: Autêntica, 2020. p. 14 - 43

Sennett, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução de Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

Silva, Ileizi F.; Neto, Henrique F. A. **O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018)**. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262–283, maio/ago. 2020.

Singer, Paul. **Introdução à economia solidária**. 4. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

Schwingel, Samara. **As razões que levaram 3,7 mil a abandonar o ensino médio em 2023 no DF**. Metrôpoles, Distrito Federal, 29 set. 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/as-razoes-que-levaram-37-mil-a-abandonar-o-ensino-medio-em-2023-no-df>. Acesso em: 25 nov. 2025.

Weber, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

ANEXO

Roteiro de entrevista dos professores

1. Desde a implementação do Novo Ensino Médio, você percebeu mudanças na forma como o tema trabalho é tratado no currículo e/ou nas práticas escolares?
2. Em suas aulas de Sociologia, quais são os conteúdos e metodologias mais utilizados para abordar o tema trabalho?
3. Como o tema trabalho é abordado na disciplina de Projeto de Vida ou em trilhas de aprendizagem/eletivas orientadas?
4. A partir de quais motivações você observa que os alunos atribuem relevância ao trabalho? (Como um meio de autorrealização; de retribuir e fortalecer a rede familiar; de renda; de reconhecimento social; de contribuir para a sociedade...)
5. Você nota diferenças no interesse dos estudantes em relação a diferentes regimes e formas de trabalho?
6. Qual a incidência do tema do empreendedorismo na escola? Como os alunos se engajam em relação a isso?
7. A concepção de direitos no trabalho é abordada nas aulas e discutida com os alunos? Se sim, de que forma?
8. De que maneira as percepções dos alunos sobre trabalho se refletem nas suas expectativas em relação ao futuro e à continuidade dos estudos?
9. Em relação às práticas escolares, você observa uma tendência para a ação coletiva ou individual entre os alunos?
10. Você já trabalhou com os alunos o conceito de economia solidária e/ou de formas alternativas de produção e organização do trabalho?
11. Considerando todos os aspectos abordados, o que você considera prioritário para abordar o tema trabalho com os estudantes no Novo Ensino Médio?