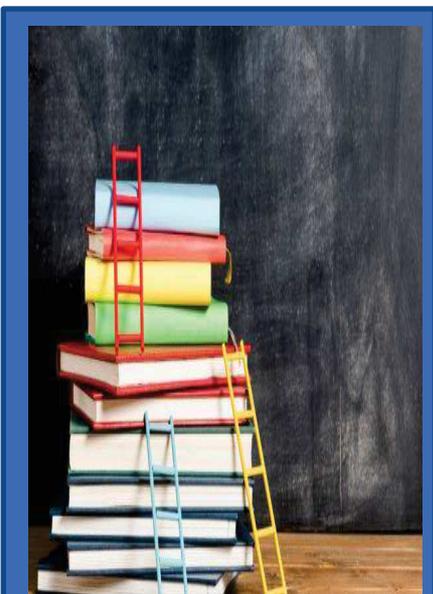


Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati

**FLEXIBILIZAÇÃO
CURRICULAR, APRENDER A
APRENDER,
RESPONSABILIZAÇÃO
INDIVIDUAL E
MERITOCRACIA: ANÁLISE
CRÍTICA DE POLÍTICAS
EDUCACIONAIS BRASILEIRAS
(1996-2021)**



**São Leopoldo
2022**



Fonte: Portaliède (2019).

Disponível em:

<https://www.portaliède.com.br/wp-content/uploads/2019/12/alunos-pobres-e-ricos500x300.jpg>. Acesso em: 19 set. 2021.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

AUDREI RODRIGO DA CONCEIÇÃO PIZOLATI

**FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR, APRENDER A APRENDER,
RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL E MERITOCRACIA: ANÁLISE CRÍTICA DE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1996-2021)**

São Leopoldo

2022

AUDREI RODRIGO DA CONCEIÇÃO PIZOLATI

**FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR, APRENDER A APRENDER,
RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL E MERITOCRACIA: ANÁLISE CRÍTICA DE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1996-2021)**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

Linha de Pesquisa II: Formação de Professores,
Currículo e Práticas Pedagógicas

São Leopoldo

2022

P695f	<p>Pizolati, Audrei Rodrigo da Conceição. Flexibilização curricular, aprender a aprender, responsabilização individual e meritocracia : análise crítica de políticas educacionais brasileiras (1996-2021) / Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati. – 2022. 194 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. “Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna”</p> <p>1. Ensino e aprendizagem. 2. Ensino médio. 3. Flexibilização curricular. 4. Meritocracia. 5. Políticas educacionais. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 37</p>
-------	--

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati

**FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR, APRENDER A APRENDER,
RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL E MERITOCRACIA: ANÁLISE CRÍTICA DE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1996-2021)**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Apresentado em 30 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Seffner – UFRGS

Profa. Dra. Maria Simone Vione Schwengber – UNIJUÍ

Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão – UNISINOS

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira – UNISINOS

Dedico à minha amada mãe Eva da Conceição Pizolati (*in memoriam*) e ao meu amado pai João Pizolati.

AGRADECIMENTO AO PROUNI

O Programa Universidade para Todos (ProUni), que me propiciou o ingresso no ensino superior por meio de uma bolsa integral de estudos, dando início à minha trajetória acadêmica, que perdurou por dez anos de estudos afincos e profícuos. Após a Graduação em Licenciatura em História pela Universidade Luterana do Brasil (2009-2013), o Mestrado (2016-2018) e o Doutorado (2018-2022) em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, finalmente, encerro uma importante etapa que, iniciou-se com o ProUni e culmina em um doutorado pela CAPES.

AGRADECIMENTO À CAPES

Esta pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil). Agradeço a oportunidade de, no mestrado (2016-2018) e no doutorado (2018-2022), ter sido contemplado com duas bolsas integrais de estudos pelos Programas de Excelência Acadêmica (Proex/CAPES/Brasil) e de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu UNISINOS).

AGRADECIMENTOS

AOS FAMILIARES

À minha mãe Eva da Conceição Pizolati, que me deixou no ano de 2020, pela educação, estímulo e pelo orgulho que tinha de mim, por ter saído de uma escola pública em um bairro de periferia para um doutorado em uma das mais conceituadas Universidades do país. Com brilho nos olhos, ela sempre dizia a todos/as: “meu filho vai ser doutor”. Cada mudança na Tese, artigo submetido ou movimento acadêmico, ela sempre esteve ciente e, com uma escuta atenta, me aconselhava como mãe e amiga.

A meu pai, João Pizolati, que junto à minha mãe, colaborou para que minha trajetória se tornasse realidade.

Às minhas tias Eni, Elza, Benta, Leopolda e Teresa da Conceição, pois nos momentos mais críticos que passei com minha mãe, elas estiveram a meu lado, auxiliando em tudo o que precisava.

À minha irmã Graziela Pizolati que tem sido muito importante nessa nova fase da minha vida, em que precisei aprender a ressignificar muitas coisas para poder seguir em frente. Em um momento de estresse profundo, havia apenas duas opções: fuga ou luta. Optei por lutar.

À minha namorada Luciane Meira Peres, que foi uma grande parceira intelectual, de inteligência ímpar, dedicada e parceira de vida. No dia em que minha mãe partiu, eram as suas mãos me seguravam. Sem você a meu lado, não estaria aqui hoje. Grato por tudo e por ter sido a pessoa que todos desejam e poucos encontram. Amo você, meu amor!

À ORIENTADORA, AOS/ÀS COLEGAS, AOS/ÀS AMIGOS/AS

À professora Maria Cláudia Dal’Igna, pela paciência e por todo o aprendizado. Foram quatro anos intensos em minha vida, período de muitas reviravoltas pessoais e acadêmicas, em que sempre pude contar com suas gentis palavras, conselhos e atitudes. Igualmente, a parceria estabelecida entre nós, permitiu com que elaborasse e ampliasse meu repertório teórico e, no campo pessoal, crescesse como ser humano ao trabalhar em grupo e aprender a fazer juntos. Gratidão por tudo!

Estendo esse sentimento ao colega Jonathan Vicente da Silva, ao colega Leonardo Moura Campani, à colega Miriã Zimmermann da Silva, à colega Vivian Heinle, à colega Deise Ensweiler, à colega Raíssa Neves, ao colega Ruan Sansone e à Profa. Dra. Catharina da Cunha Silveira — imprescindíveis em meu processo de doutorado.

À BANCA

Aos professores e às professoras que aceitaram participar de minha qualificação de doutorado e auxiliaram neste momento de defesa de Tese. Agradeço, de coração, por toda a compreensão e parceria, queridas Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão e Profa. Dra. Maria Simone Vione Schwengber, e queridos Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira e Prof. Dr. Fernando Seffner.

AOS/ÀS PROFESSORES/AS e AO PPGEdU UNISINOS

À coordenação anterior e à atual, pelo apoio e oportunidade de fazer parte do grupo discente da UNISINOS por seis anos (mestrado e doutorado).

À Profa. Dra. Viviana Benetti, que foi minha professora na graduação e me estimulou a seguir a carreira acadêmica, indicando a UNISINOS e o programa de Pós-Graduação em Educação, meu mais profundo apreço por você.

À Profa. Dra. Maura Corcini Lopes e ao Prof. Dr. Alexandre Alves, que foram meus mentores durante o mestrado, momento em que aprendi a fazer pesquisa e a trabalhar em grupo, o que aprimorei no doutorado junto à professora Maria Cláudia. Gratidão!

Assim, agradeço igualmente aos/às demais professores/às do PPGEdU UNISINOS, em especial, à Profa. Dra. Gelsa Knijnik, à Profa. Dra. Betina Schuler, à Profa. Dra. Elí Fabris, à Profa. Dra. Isabel Bilhão, à Profa. Dra. Luciane Graziottin, à Profa. Dra. Berenice Corsetti e ao Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva.

A dois professores imprescindíveis em meu processo de escrita, o Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva e o Prof. Dr. Alfredo Veja-Neto, autores acompanhantes em meus escritos.

Aos membros colaboradores de toda a instituição e à secretaria do PPGEdU UNISINOS, que sempre auxiliou com maestria durante todo o percurso do mestrado e do doutorado. A todos/as vocês, meu respeito e admiração, em especial às secretárias Loinir Nicolay e Christina Barasuol.

AOS GRUPOS

Aos/às meus/minhas colegas e amigos/as que fiz em ambos os grupos, do mestrado e do doutorado, aos/às colegas dos Grupos de Prática de Pesquisa e do GIPEDI, nossos encontros, as leituras e as tardes de estudos profícuos enriqueceram meu repertório teórico. Estendo a vocês, meu sentimento de gratidão e parceria nesta jornada de seis anos. Ao citar nomes, poderia incorrer no erro de deixar alguém de fora, então, gratidão a todos/as.

Graças ao aprendizado obtido na UNISINOS, minha *alma mater*, realizo o meu sonho e de minha família, constituir-me como Prof. Dr. Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati. Gratidão!

“Na convicção de que pode sair da vida a qualquer momento, faça, fale e pense todas e cada uma das coisas em consonância com essa ideia. Ainda que pudesses viver três mil anos e outras tantas vezes dez mil, ainda assim lembrete de que ninguém perde outra vida além da que vive, nem vive outra além da que perde. Consequentemente, o mais longo e o mais curto confluem em um mesmo ponto. O presente, de fato, é igual para todos; o que se perde é também igual, e o que se separa é, evidentemente, um simples instante.”
(Marco Aurélio, [150 d. C.] 2011, p. 7).

RESUMO

Considerando o contexto neoliberal no presente e suas implicações na formação do/a estudante, examina-se a educação em seu modo mais amplo, em que o mundo do trabalho e a geração de renda, fundamentados na meritocracia e na aprendizagem ao longo da vida, ressignificam as práticas docente e discente. Para tanto, alicerçado teórica e metodologicamente nos Estudos das Políticas Educacionais, História da Educação, História do Tempo Presente e Estudos em Docência, em articulação com o Pós-Estruturalismo, procede-se à pesquisa documental dos marcos legais subsequentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Sendo assim, assume-se a estrutura de Tese em artigos: *A instituição da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”*; *A Influência do Discurso Neoliberal na Governamentalidade Pedagógica no Brasil Contemporâneo*; e, *A configuração das relações de ensino e de aprendizagem e o exercício da docência na conjectura de livre-mercado*. Na pesquisa, analisa-se o princípio “aprender a aprender” que enseja modelar o indivíduo consoante à racionalidade neoliberal. Neste cenário, o/a professor/a torna-se coadjuvante da aprendizagem, em que o currículo e o protagonismo discente devam figurar e sobressair em relação à prática docente. Com base nisto, a responsabilização individual torna-se um imperativo uma vez que o/a educando/a almeja uma formação única e atrativa ao mercado, cuja centralidade de sua condução educacional concerne no empresariamento/empreendedorismo de si. A prerrogativa toyotista que substituiu o fordismo no modelo de gestão socioeconômica tem influenciado a formação do indivíduo em consonância com o que apregoa a discursividade empresarial — produção em rede, multiespecialização de si, flexibilidade e responsividade em sua gerência de vida, que resulta em sua (des)filiação social a partir da inserção no mundo do trabalho e à geração de renda. À vista disto, a escola passa a orbitar o mundo do trabalho e a geração de renda, na qual defende-se a seguinte Tese: “na Contemporaneidade, as políticas educacionais brasileiras operam na constituição dos processos de ensino e aprendizagem, que buscam formar o/a jovem estudante para o mercado de trabalho e a geração de renda, por meio de um governo político e pedagógico que configuram as práticas educativas na perspectiva da flexibilização curricular, do aprender a aprender, da responsabilização individual e da meritocracia”.

Palavras-chave: 1. Políticas Educacionais. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Ensino Médio. 4. Flexibilização Curricular. 5. Meritocracia.

ABSTRACT

Considering the current neoliberal context and its implications for student education, education is examined in its broadest sense, in which the world of work and income generation, based on meritocracy and lifelong learning, they give new meaning to teaching and student practices. Therefore, based theoretically and methodologically on the Studies of Educational Policies, History of Education, History of the Present Time and Studies in Teaching, in conjunction with Post-Structuralism, a documental research is carried out on the legal frameworks subsequent to the Law of Directives and Bases of National Education (1996). Therefore, the Thesis structure in articles is assumed: *The institution of neoliberal rationality in Brazilian educational policies based on the principles “continue learning” and “learn to learn”*; *The Influence of Neoliberal Discourse on Pedagogical Governmentality in Contemporary Brazil*; and, *The configuration of teaching and learning relationships and the exercise of teaching in the free-market conjecture*. In the search, the principle “learn to learn” is analyzed, which gives the opportunity to model the individual according to neoliberal rationality. In this scenario, the teacher becomes an adjunct to learning, in which the curriculum and student protagonism must figure and stand out in relation to teaching practice. Based on this, individual accountability becomes imperative since the student seeks a unique and attractive training for the market, whose centrality of their educational conduct concerns their entrepreneurship/entrepreneurship. The Toyotist prerogative that replaced Fordism in the socioeconomic management model has influenced the formation of the individual in line with what business discursivity preaches — network production, multi-specialization of the self, flexibility and responsiveness in their life management, which results in their (lack of social affiliation from the insertion in the world of work and income generation. In view of this, the school begins to orbit the world of work and income generation, in which the following Thesis is defended: "in contemporary times, Brazilian educational policies operate in the constitution of teaching and learning processes, which seek to form the /a young student for the job market and income generation, through a political and pedagogical government that configure educational practices from the perspective of curriculum flexibility, learning to learn, individual accountability and meritocracy”

Keywords: 1. Educational Policies. 2. Teaching and Learning. 3. High School. 4. Curriculum Flexibility. 5. Meritocracy.

RESUMEN

Considerando el actual contexto neoliberal y sus implicaciones para la formación de los estudiantes, se examina la educación en su sentido más amplio, en el que el mundo del trabajo y la generación de ingresos, basados en la meritocracia y el aprendizaje a lo largo de la vida, le otorgan un nuevo sentido a las prácticas docentes y estudiantiles. Por ello, con base teórica y metodológicamente en los Estudios de Políticas Educativas, Historia de la Educación, Historia del Tiempo Presente y Estudios en Docencia, en conjunto con el Postestructuralismo, se realiza una investigación documental sobre los marcos jurídicos posteriores a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996). Por lo tanto, se asume la estructura de Tesis en artículos: *La institución de la racionalidad neoliberal en las políticas educativas brasileñas basadas en los principios “seguir aprendiendo” y “aprender a aprender”*; *La influencia del discurso neoliberal sobre la gubernamentalidad pedagógica en el Brasil contemporáneo*; y, *La configuración de las relaciones de enseñanza y aprendizaje y el ejercicio de la docencia en la conjetura del libre mercado*. En la tesis, se analiza el principio “aprender a aprender”, que da la oportunidad de modelar al individuo según la racionalidad neoliberal. En este escenario, el docente se convierte en un coadyuvante del aprendizaje, en el que el currículo y el protagonismo del alumno deben figurar y destacarse en relación con la práctica docente. En base a esto, la responsabilidad individual se vuelve imperativa ya que el estudiante busca una formación única y atractiva para el mercado, cuya centralidad de su conducta educativa atañe a su emprendimiento/emprendimiento. La prerrogativa toyotista que sustituyó al fordismo en el modelo de gestión socioeconómica ha influido en la formación del individuo en línea con lo que predica la discursividad empresarial: producción en red, multiespecialización del yo, flexibilidad y capacidad de respuesta en la gestión de su vida, lo que redundará en su (falta de) afiliación social desde la inserción en el mundo del trabajo y la generación de ingresos. Frente a eso, la escuela pasa a orbitar el mundo del trabajo y de la generación de renta, en el cual se defiende la siguiente Tesis: “en la contemporaneidad, las políticas educativas brasileñas operan en la constitución de procesos de enseñanza y aprendizaje, que buscan formar la/ joven estudiante para el mercado laboral y la generación de ingresos, a través de una gobernanza política y pedagógica que configure prácticas educativas desde la perspectiva de la flexibilidad curricular, aprender a aprender, la responsabilidad individual y la meritocracia”.

Palabras clave: 1. Políticas Educativas. 2. Enseñanza y Aprendizaje. 3. Escuela secundaria. 4. Flexibilidad curricular. 5. Meritocracia.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Termos-chave	22
Imagem 02: Individualização no mercado de trabalho e consumo.....	26
Imagem 03: Propósito de vida.....	28
Imagem 04: Declaração para a utilização do texto na estrutura de artigos.....	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Políticas Educacionais.....	30-31
Tabela 02: Artigos que compõe o Eixo II	41

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAD/COC	Departamento de Arquivo e Documentação da Casa de Oswaldo Cruz
DBD/FM	Divisão de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Medicina
DNSP	Departamento Nacional de Saúde Pública
FM-RJ	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
FM-SP	Faculdade de Medicina de São Paulo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
EIXO I – PRIMEIROS MOVIMENTOS.....	21
1 Mundo do trabalho, geração de renda e a educação.....	22
1.1 Metodologia – Formato de monografias em artigos.....	32
EIXO II – ANÁLISES	44
2 A instituição da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”	46
3 A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo.....	79
4 A configuração das relações de ensino e de aprendizagem e o exercício da docência na conjectura de livre-mercado.....	96
EIXO III – FECHAMENTO DO ESTUDO	116
5 Considerações finais.....	117
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES.....	138
Apêndice A – Artigo 01 Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	139
Apêndice B – Artigo 02 Revista Cocar	169
ANEXOS	190
Anexo A – Modelo de Tese em artigos (UNISINOS).....	191
Anexo B – Esquema de Tese	192

APRESENTAÇÃO

A presente Tese foi constituída no formato alternativo de artigos, que é uma tendência no campo da Pós-Graduação. Ademais, somado a esta nova metodologia de produção de monografia, os artigos presentes estão publicados. Este método trouxe em si desafios e aprendizados ao que tece a modelação do trabalho neste formato, à própria produção e ao processo que se inicia na seleção do periódico, submissão, avaliação e, por fim, a publicação do artigo.

Diante disso, apresenta-se a estrutura na qual esta pesquisa está formatada.

- Eixo I - Primeiros Movimentos: apresentação e introdução do trabalho, onde é assinalado como diferentes instituições de ensino superior (públicas e privadas) orientam seus alunos para esse modelo de monografia.
- Eixo II - Análises: a conjectura neoliberal e as políticas educacionais brasileiras (1996-2021). Este capítulo constitui-se em três artigos publicados: *A instituição da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”*; *A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo*; e, *A configuração das relações de ensino e de aprendizagem e o exercício da docência na conjectura de livre-mercado*.
- EIXO III - Fechamento do estudo: considerações finais, referências, apêndices e anexos que compuseram a Tese. Nos apêndices, contêm os artigos na íntegra, conforme publicados em seus respectivos periódicos. E, nos Anexos, há orientações para monografias no formato de artigos, segundo a UNISINOS e o Esquema de Tese que organizou esta pesquisa.

EIXO I – PRIMEIROS MOVIMENTOS

performance, responsabilidade, autodesenvolvimento, flexibilidade, liderança, gestão e formação são os destaques que as empresas buscam nos/as profissionais contratados/as e, por conseguinte, figuram na formação dos/as estudantes.

Neste sentido, adentrando à temática de estudo, a conduta de si e dos outros incide no “[...] problema do governo e da governamentalidade, que, do século XVIII (liberal), se amplia até a segunda metade do século XX para abranger o chamado neoliberalismo em sua vertente alemã e norte-americana.” (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 38). Segundo o autor, o liberalismo caracteriza-se pela troca de mercadorias, a produção em série e o trabalho específico conforme regia o fordismo até os anos 1980 no mundo e 1990 no Brasil. O neoliberalismo diferencia-se pela competição não somente entre as empresas, mas também entre os próprios indivíduos. Forjados sob o espectro neoliberal, a concorrência incide na ação de superar-se e de superar os demais, na forma de um produto natural, pois a finalidade se restringe à competição consigo próprio em que “você é o seu próprio concorrente”.

Ademais, é importante salientar que, na Alemanha, não há neoliberalismo (estadunidense), mas ordoliberalismo. Esta teoria vincula-se ao Estado de Bem-Estar Social, na qual a economia objetiva criar condições que beneficiem a sociedade e não somente as empresas, o que se assemelha ao keynesianismo do início do século passado. Assim, o capitalismo de livre-mercado tende a solapar o Estado de Bem-Estar Social a partir da globalização (VICENTE, 2009), que ramifica a racionalidade neoliberal em planificação mundial, além-fronteiras e instituições: empresas, educação, relações sociais, consumo e serviços.

Na conjectura atual, o empresariado, por intermédio de sua discursividade, atravessa o indivíduo que está em constante aprendizado, o que significa permear paulatinamente o campo da educação. À vista disso,

[...] o discurso empresarial conferirá legitimidade àquilo que é visto e dito, determinando as possibilidades da visão e da fala. Todo esse conjunto de estratégias que venho analisando e que assumo como autoconhecimento faz essa conexão entre o que é visto e o que é dito. O trabalhador, ao ser convocado a capacitar o seu olhar para ver a si mesmo, o fará a partir de determinadas regras que o permitirão enxergar e, posteriormente, falar o que já estava enunciado, ou seja, ser flexível, resiliente, tolerante a frustrações. (FERREIRA, 2014, p. 205).

Consoante supracitado, o indivíduo está imerso nessa nova racionalidade que se fundamenta na teoria economicista de livre-mercado, o que abrange também a prática docente a partir das “[...] formas como os docentes têm sido reconhecidos pelo trabalho que realizam

na medida em que se vinculam e contribuem com o projeto neoliberal de sociedade.” (FERREIRA; COSTA, 2018, p. 81). Outrossim, o neoliberalismo é datado diferentemente em níveis mundial e brasileiro, sendo que surge em nível global nos anos 1980, mas somente com a queda do Regime Militar e o advento de governos neoliberais presidencialistas após 1990 é que de fato o país adere ao capitalismo internacional e ressignifica gradativamente as relações sociais, de consumo e de trabalho, o que decorre de processos de privatizações, reformas trabalhistas e educacionais.

Se até a década de 1990 os trabalhadores buscavam uma empresa para ali construir um “emprego para toda a vida”, na contemporaneidade, os esforços concentram-se em ampliar cada vez mais os tempos e espaços de suas vidas para preenchê-las com as carreiras. A instituição empregadora parece não oferecer mais do que experiências que possibilitem aos sujeitos manterem-se competitivos no mercado. (FERREIRA; TRAVERSINI¹, 2020, p. 2).

De acordo com o autor e a autora, a transição do modelo fordista para o modelo toyotista está implícita e intimamente correlacionada ao que o mundo do trabalho estabelece para a formação do indivíduo na atualidade. Porquanto, se no passado, “[...] o enfoque principal [...] é o de que a reivindicação de uma identidade operária pode ser entendida como uma estratégia de luta e de busca de valorização social dos trabalhadores” (BILHÃO, 2010, p. 221), no presente, a valoração do trabalho ocorre de modo individual, por meio de como se (auto)constitui esse/a trabalhador/a que agora é definido/a como colaborador/a ou associado/a da empresa.

Noutros termos, os/as antigos/as funcionários/as agora são pequenas empresas de si que formam a maquinaria da fábrica — o capital humano. Assim, a competição transcende a empresa e reconfigura o indivíduo tornando-o/a um/a empreendedor/a de si próprio/a, com valores, princípios e experiências que o/a tornam competitivo/a e atrativo/a ao mercado. Igualmente, ao pensarmos na teoria de livre-mercado, automaticamente, nos remetemos ao indivíduo em formação, seja adulto ou jovem, estudante do ensino médio ou superior. Sob este prisma, é fundamental considerar que essa teoria economicista não se restringe a essas categorias. Conforme já anunciado, a discursividade empresarial atravessa o campo da educação como um todo.

¹ A Profa. Dra. Clarice Salete Traversini atuou por quase vinte anos no PPGEdu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e faleceu em 2021. Gostaria de deixar registrado meus mais profundos sentimentos aos familiares, amigos/as, orientados/as e colegas que tiveram o privilégio de conviver com esta pessoa e profissional notável.

O que isso quer dizer? Há mudanças importantes: (1) o liberalismo propunha que o Estado fosse regulado pela economia de mercado — livre-mercado. O neoliberalismo propõe que a livre-troca seja pouco a pouco substituída pela concorrência — *lógica da empresa*; (2) há um deslocamento na compreensão do *Homo aeconomicus*. Enquanto no liberalismo ele era entendido como *um parceiro da troca*, no contexto neoliberal, ele deve tornar-se um empreendedor — *empresário de si mesmo*; (3) por fim, destaco a mudança ocorrida na compreensão dos fenômenos sociais. Para o liberalismo, a liberdade de mercado podia ser mantida, desde que não produzisse distorções sociais. Para o neoliberalismo, os processos sociais serão analisados sob a grade de racionalidade de mercado — todas as condutas, de certa maneira, passam a ser reguladas por essa lógica. (DAL'IGNA, 2011, p. 41-42).

Nessa perspectiva mercadológica, ao abarcar toda a sociedade, denota-se que a educação infantil é igualmente permeada pela discursividade empresarial, embora não seja o escopo de pesquisa nesta Tese. Ainda assim, vale destacar que este processo permeia o campo da educação em todos os seus níveis e modalidades: infantil, fundamental, superior, técnico, EJA... “As estratégias, os mecanismos, as técnicas e a regulação das populações infantis estão vinculadas à disseminação de um *éthos* empresarial, que objetiva instituir uma infância empreendedora e, desse modo, assumir o governo e o controle específico para essa população.” (SCHÜTZ; SCHWENGBER, 2019, p. 250). No campo da docência, a racionalidade de livre-mercado que forja novos sujeitos (neossujeitos) também configura a *neodocência*. Este conceito cunhado por Sfredo (2019) demonstra como a economia e o discurso empresarial intui à “[...] performatividade, competitividade e inovação permanente. [...] [que] posicionam o professor como facilitador da aprendizagem, com base no ideal de modernização e renovação do ensino, orientado para a eficiência pedagógica.” (SFREDO; SILVA, 2021, p. 1).

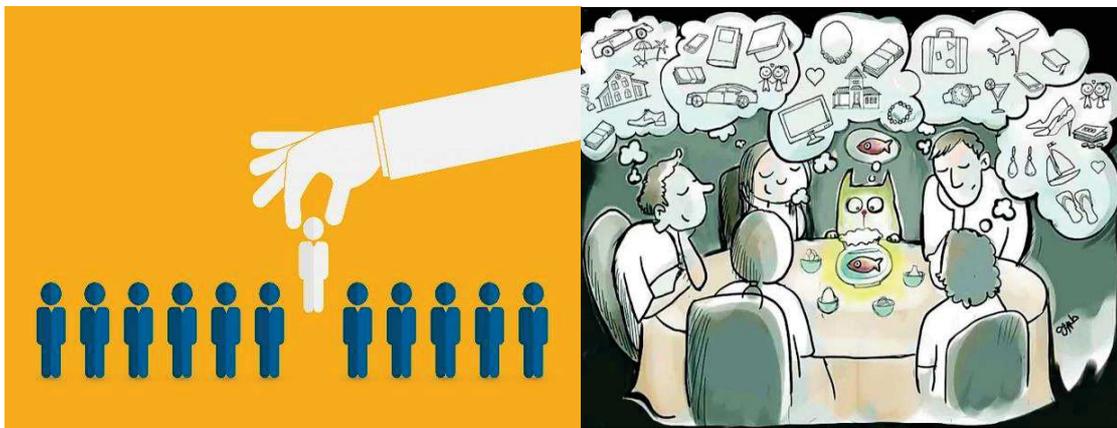
De acordo com esta prerrogativa, Silva (2015, p. 200), entende que

[...] nessa direção, é possível indicar que foi com a consolidação das políticas de inspiração neoliberal, na década de 1990, que no campo das políticas multiplicaram-se os estudos de natureza diagnóstica (sociológicos, históricos, culturais) que visavam examinar a racionalização dos processos de desenvolvimento curricular.

As Políticas Educacionais atuais objetivam estabelecer e fundamentar “[...] um conjunto de estratégias discursivas que incidem na (re)definição das fronteiras entre o público e o privado no contexto da neoliberalização da educação pública.” (BARZOTTO; SEFFNER, 2020, p. 152). Este novo modelo de gestão social e economicista forja indivíduos empresários e empreendedores de si próprios a partir de uma formação com vistas ao mundo do trabalho e

à geração de renda em que a base deste novo paradigma reside no aprendizado permanente e na meritocracia. Nesta preceptiva, a formação humana e a escola passam a orbitar o mundo do trabalho e a geração de renda, reestruturando os modos de ser e estar no mundo. Noutros termos, influi diretamente no governo de si e dos outros. Este novo paradigma está implicado diretamente à individualização e à meritocracia, cujo individual sobrepuja o coletivo em um primeiro momento e é indissociável às relações de consumo na atualidade com vistas ao destaque social e ao reconhecimento no mundo do trabalho.

Imagem 02: Individualização no mercado de trabalho e consumo.



Fonte: O Amarelinho (2020) e Arqer (2022).

Segundo observa-se nas imagens, a primeira denota desenhos em azuis, em uma formação igual e o que se destacou está em branco, justamente o que foi selecionado pela “mão invisível do mercado”, conforme denominou no século XVI, o filósofo e economicista estadunidense Adam Smith. Na segunda imagem, está retratado o ensejo humano atual que se fundamenta no consumo, cuja exceção é o gato que está apenas concentrado no momento, na comida, sendo o único que pratica o *mindfulness* (concentrar-se no momento presente).

Este processo consumista incide na escola, que busca desde cedo subjetivar os/as estudantes, conforme os elementos estruturantes do mercado, nos quais o aprender a aprender, a flexibilização, a responsabilização individual e a resiliência têm por intuito adaptá-los/as ao mundo do trabalho e à geração de renda subscritas às contingências decorrentes do cotidiano de suas vidas.

Segundo a ONG RioSolidario,

[...] programas como o Jovem Aprendiz podem ajudar empresas, independente do seu tamanho, a reduzirem uma de suas principais queixas: a falta de mão de obra jovem qualificada. Além disso, a iniciativa gera

oportunidades e pode mudar a vida de muitos adolescentes que buscam a chance do primeiro emprego. O RioSolidario, por meio do seu **Banco de Jovens**, que conta hoje com mais de 2.300 inscrições, incentiva a ideia e encaminha meninos e meninas para vagas em instituições parceiras, que já adotam o programa Jovem Aprendiz.

Segundo a Lei 10.097/2000, a chamada Lei da Aprendizagem, empresas de médio e grande porte têm que contratar jovens de 14 a 24 anos, para capacitação profissional (prática e teórica), cumprindo cotas que variam de 5% a 15% do número de funcionários efetivos qualificados. É facultativa a contratação de aprendizes pelas micro e pequenas empresas. Entre 2016 e 2019, o Ministério do Trabalho e Emprego espera atingir a marca de 1,7 milhão de jovens aprendizes contratados. O Rio de Janeiro aparece como um dos estados com maior adesão ao programa. (MURMO, 2022).

No ensejo de ilustrar a imbricação entre a formação escolar e o mundo do trabalho, é fundamental atentar para o que está além da escolha da carreira futura, uma vez que a capacidade de se flexibilizar justapõe à especialização em si. Ressignificando o modelo fordista liberal, no presente, o toyotismo neoliberal fomenta a *multiespecialização* que se torna um pré-requisito para a competitividade e o ingresso no mundo do trabalho. Este processo exige, conseqüentemente, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida por intermédio de uma formação amplificada.

A culpa não é só da crise econômica, que levou o desemprego a 11,8% no terceiro trimestre deste ano, segundo o IBGE, mas do perfil dos recém-formados. Eles se concentram em poucas áreas e, quando buscam uma vaga, percebem que não há tanto espaço para as mesmas funções. (FAGUNDEZ, 2016).

A partir desta premissa mercadológica, que reflete a condução em que cada vez mais a escola e a formação passam a orbitar o mundo do trabalho e a geração de renda, a busca pela realização de si também se torna um paradigma no mundo contemporâneo. Neste caso, o empreendedorismo de si funciona como um imperativo não só para a empregabilidade como também para o gerenciamento de vida e de carreira. Este processo tem sua incipiência na Educação Básica e perpassa a trajetória do indivíduo que deverá estar apto a aprender ao longo da vida. Assim, poderá flexibilizar-se por meio da resiliência às diferentes contingências que a economia o expõe. Segundo a imagem 01, termos como responsivo, proativo e inovador determinam o objetivo de vida e as deliberações do mercado.

O IKIGAI ilustrado define o propósito de vida que se articula ao protagonismo estudantil, o que está evidente e presente no processo de formação, e intrínseco ao projeto de vida.

Imagem 03: Propósito de vida.



Fonte: IKIGAI Brasil (2021).

Sendo assim, falar em empreendedorismo ou empresariamento de si são novas expressões que refletem os modos como os indivíduos se percebem e se posicionam em sociedade e no mundo do trabalho, o que cada um idealiza como realização pessoal-profissional. O IKIGAI se resume ao propósito de vida de um indivíduo, seja pessoal, profissional ou ambos, conforme definem Garcia e Miralles (2018, p. 54; 77): “o sentido da vida é próprio de cada indivíduo e pode se converter e mudar muitas vezes ao longo dos anos [...]. E não se trata apenas de viver por um longo tempo, mas de aproveitar a vida e saber o que você quer fazer com ela.”

Este ideário forjado na escola com objetivos de preparar os/as estudantes para o mundo do trabalho e à geração de renda busca uma formação individualizada na qual caberá ao alunado a deliberação de seu itinerário formativo, conforme suas escolhas de vida e respeitando *a priori* seu protagonismo. “Em outras palavras, o que pode e o que deve ser dito precisa ser situado dentro de determinados campos discursivos — é preciso examinar as condições de existência das coisas ditas.” (DAL’IGNA, 2011, p. 93). É a partir desse “[...] exercício de análise que me permitiu identificar algumas práticas sociais que funcionaram como condições de possibilidade para a emergência da relação família-escola.” (DAL’IGNA, 2011, p. 94). Neste sentido, apoio-me em Dal’Igna (2014), ao pensar as condições de possibilidade em relação à formação do indivíduo para o mundo do trabalho e sua implicação neste processo, conforme apontam as Políticas Educacionais.

Desde o avanço do neoliberalismo pela sociedade, em especial à escola, fui instigado a pesquisar sobre como essas discursividades foram adentrar o cotidiano escolar, buscando analisar marcos legais e bibliografias alusivas à temática estudada. A justificativa temporal decorre do marco em que reside o surgimento dessa teoria economicista. No Brasil, esse modelo de gestão socioeconômica e educacional passou a ser implementado paulatinamente a partir da segunda metade dos anos 1990, conforme analisado no Eixo II – Análises.

Com foco no exame do Tempo Presente, esta pesquisa articula-se ao que o Grupo de Orientação e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI) analisam: o contexto neoliberal e o campo da educação fazem parte do escopo de produções. Assim, busca-se na desnaturalização do que se diz e do que se faz com/para a educação. Neste caso, a intenção aqui é descrever a relação entre educação, políticas públicas educacionais, mundo do trabalho e geração de renda, no cenário atual.

Com base nisto, tece-se a seguinte **pergunta**: *que sentidos de educação são constituídos no âmbito da conjectura neoliberal brasileira a partir das políticas educacionais durante o período de 1996 a 2021?*

Para tanto, analisaram-se os marcos legais que regulamentam e aproximam a formação educacional ao mundo do trabalho e à geração de renda com o que apregoa o empreendedorismo de si. A perspectiva teórica e metodológica que sustenta esta Tese circunscreve-se à análise do Tempo Presente e aos estudos das Políticas Educacionais, alicerçada às ferramentas de discurso e de governamentalidade sob o viés pós-estruturalista².

Campos teóricos

- Estudos Foucaultianos, Estudos das Políticas Educacionais, História da Educação, História do Tempo Presente e Estudos em Docência.

Ferramentas teóricas e metodológicas

- Discurso e Governamentalidade. Estes conceitos foram elencados no escrutínio da materialidade escolhida na qual investigaram-se as relações de ensino e de aprendizagem cujos desígnios alicerçam-se ao que apregoa o mercado para as relações sociais, de trabalho e de consumo consoante à formação neoliberal.

Esta pesquisa está constituída na estrutura de artigos, em que a opção por este método e seu desenvolvimento articula-se ao que outras instituições estão modelando em seus

² Em cada um dos artigos que compõem o Eixo II – Análises, há a devida explanação sobre os conceitos em si e como os opero em cada pesquisa, segundo a temática estudada.

regimentos internos, o que será mais bem escrutinado no subcapítulo 1.1 Metodologia – Formato de monografia em artigos.

Referente à materialidade empírica e às análises desenvolvidas durante o percurso de doutoramento presentes nos artigos, salienta-se que fazem parte de investigações estabelecidas para e no desenvolvimento da Tese. Ao adotar essa estrutura de monografia, evidencia-se, em um primeiro momento, as dificuldades no processo de publicação dos estudos, dentre os quais a temporalidade entre submissão, avaliação, aceite e publicação de um artigo variam entre um e dois anos. Ademais, a questão da titulação constituiu-se em um agravante, porque são poucas as revistas acadêmicas que aceitam pesquisas de doutorandos/as sem a coautoria de professores/as doutores/as. Por essa razão, além da produção dos artigos estabeleceu-se um trabalho concomitante no intuito de identificar quais periódicos no campo da educação aceitam textos de doutorandos/as.

Neste processo de pré-pesquisa, evidenciou-se que as revistas Qualis A que aceitam a produção de pesquisadores/as não titulados/as doutores/as são consideravelmente menos frequentes, pois a exigência do título de doutorado é quase que um pré-requisito para se publicar um texto acadêmico no Brasil. Afora este adendo, o primeiro movimento dentro da pesquisa foi analisar os marcos legais contemporâneos que introduziram paulatinamente o neoliberalismo no processo de formação estudantil. Assim, analisou-se a configuração do princípio aprender a aprender e as discursividades empresariais referentes à educação contemporânea, para, por fim, investigar como o neoliberalismo justapõe e reflete a prática docente e a formação amplificada dos/as estudantes, segundo pressupõem os marcos legais e as teorias economicistas de livre-mercado, instituídas entre 1996 e 2021.

Posto isto, constituiu-se uma tabela com os marcos legais e programas governamentais referentes às Políticas Educacionais durante este período.

Material empírico

Tabela 01: Políticas Educacionais.

ANO	MARCO LEGAL – PROGRAMAS EDUCACIONAIS
Brasil (1996)	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996.
Brasil (2000)	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Bases Legais. Brasília, MEC, 2000.
Brasil (2009)	Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11, 2009.
Brasil (2012)	Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2012.

Brasil (2013)	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
Brasil (2015)	Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2015.
Brasil (2017)	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2017.
Rio Grande do Sul (2018)	Referencial Curricular Gaúcho. Humanas. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Porto Alegre, v. 1, 2018.
Brasil (2017)	Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
Brasil (2018)	Base Nacional Comum Curricular. Etapa Ensino Médio. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
Brasil (2018)	Projeto de vida: ser ou existir? Implementação. Base Nacional Comum Curricular. Etapa Ensino Médio. Educação é a Base. Brasília, 2018.
Brasil (2018)	Decreto nº 9.546, de 30 de outubro de 2018. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2018.
Brasil (2019)	PL 6159/2019. Brasília, Câmara dos Deputados, 2019.
Brasil (2019)	SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2019.
Brasil (2020)	Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2020.
Brasil (2020)	Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021.
Brasil (2020)	Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2020.
Brasil (2021)	Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021.
Brasil (2021)	Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Diário Oficial da União. Publicado em 11 jan. 2021, ed. 6, seção 1, p. 23. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2021.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Durante o processo de eleição da materialidade, a temática de estudo circundou o campo do neoliberalismo, no qual essas teorias economicistas fundamentadas no livre-mercado almejam o estado mínimo e a responsabilização individual a partir de sua gerência de vida e do itinerário formativo por intermédio de um novo sentido para a formação. Deste modo, os temas que demarcaram a entrada nos documentos foram estabelecidos a partir de termos que refletem a realidade socioeconômica no presente.

Temáticas

- Racionalidade neoliberal.

- Produção mais expressiva na segunda metade de 1996, em que se procura expressar o sentido da docência e a formação do/a estudante.
- Empreendedorismo de si e empresariamento de si como modos de ver e se constituir no mundo em que a capacidade individual de gerar emprego e renda balizará sua (des)filiação social.
- Dispositivo da flexibilidade e da responsabilização individual como catalisadores do processo de governamentalidade neoliberal e ressignificação dos sentidos produzidos nas relações de ensino e de aprendizagem.

As categorias elencadas para análise estão articuladas ao que a formação neoliberal enseja para esse/a *neosaluno/a*, aos/às estudantes pós-modernos/as, que operam sobre a lógica da inovação, do consumo de serviços, da tecnologia, da juvenização e do aprender ao longo da vida, conforme apontaram as pesquisas realizadas nos artigos. Denota-se, ainda, que estas categorias abrangem tanto os/as estudantes quanto os/as docentes da Educação Básica.

Categorias de análise

- Continuar aprendendo e aprender a aprender — aprendizado ao longo da vida.
- Formação com base na meritocracia.
- Relações de ensino e de aprendizagem.
- Governo de si conforme a agenda neoliberal e o modelo toyotista.
- Individuação, responsabilidade e flexibilidade nos processos formativos com vista à adaptação das diferentes realidades de trabalho e de geração de renda.

À vista disso, defende-se a seguinte **Tese**: “na Contemporaneidade, as políticas educacionais brasileiras operam na constituição dos processos de ensino e aprendizagem, que buscam formar o/a jovem estudante para o mercado de trabalho e a geração de renda por meio de um governo político e pedagógico que configuram as práticas educativas na perspectiva da flexibilização curricular, do aprender a aprender, da responsabilização individual e da meritocracia.

Na continuidade deste capítulo, apresento como se elaborou a presente pesquisa no formato de artigos, bem como o método adotado por outras Universidades que aceitam este modelo de monografia em seus respectivos Programas de Pós-Graduação.

1.1 Metodologia – Formato de monografias em artigos

Esta Tese fundamenta-se em uma pesquisa documental das Políticas Educacionais brasileiras subsequentes à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -

LDBEN (BRASIL, 1996) à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) e à Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021, que trata do exercício da docência para o aprendizado ao longo da vida de professores/as e de estudantes. Este modelo educacional ratifica paulatinamente a encetadura empresarial no campo da educação com vistas a forjar o alunado para a concepção economicista da racionalidade de livre-mercado.

A produção da Tese ocorreu no formato de artigos científicos, os quais estão publicados em periódicos no campo da educação e compõe o Eixo II – Análises. No primeiro artigo, **A Instituição da Racionalidade Neoliberal nas Políticas Educacionais Brasileiras a partir dos Princípios “Continuar Aprendendo” e “Aprender a Aprender”**, foi analisado como o Brasil planejou suas políticas educacionais e programas governamentais de educação segundo a racionalidade de livre-mercado a partir do princípio de aprendizagem ao longo da vida (1996-2018). O segundo artigo, **A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo**, trata-se de um estudo sobre o discurso empresarial e sua influência nas políticas educacionais, em que o objetivo dessas discursividades visam forjar uma educação alicerçada no empreendedorismo e no empresariamento de si. Por fim, o terceiro estudo, **A configuração das relações de ensino e de aprendizagem e o exercício da docência na conjectura de livre-mercado**, investigou como as relações de ensino e de aprendizagem são consolidadas no presente a partir do que apresentam os marcos legais e as teorias economicistas no período de 1996 a 2021.

Sendo assim, ressalta-se que, na Tese, mais precisamente nos artigos, que mesmo separados convergem ao método e às ferramentas teóricas utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa em seu cômputo geral.

A estrutura de Tese em artigos já está sendo adotada por outros programas de pós-graduação brasileiros, dentre os quais destaca-se os da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), da Universidade Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (FEEVALE) e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Estas instituições, públicas e privadas, foram eleitas sob o critério de localização regional em que se elencou duas Universidades do Sudeste, duas do Nordeste e duas do Sul do Brasil. Necessariamente, os departamentos que adotaram esse modelo de Tese no formato de artigos publicados obedecem às regras específicas de formatação provenientes de seus respectivos Programas de Pós-Graduação credenciados à CAPES/Brasil segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Para tanto, a confecção de uma monografia neste molde exige o estabelecimento de um fio condutor entre as produções. Deste modo, é necessário na confecção da Tese, a composição de um capítulo de introdução e outro de conclusão articulando os artigos presentes no trabalho. Mesmo produzidos de maneira interdependente, estas produções correlacionam-se no intuito de fundamentar a tese defendida na pesquisa.

À vista disso, a UNICAMP (2019) aceita a produção de monografias no formato de artigos publicados, tanto em periódicos quanto em eventos científicos. Este modelo está sendo adotado pela instituição desde 2015, oportunizando assim aos/às pesquisadores/às a produção de dissertações e de teses neste formato alternativo. Este método foi ratificado por seus respectivos programas de pós-graduação a partir da “[...] CCPG nº 001/2019 [que] substitui informação CCPG/002/2018”. Acerca desta normativa, evidencia-se o artigo 2º e seus incisos 1º, 2º e 3º e artigo 3º:

DELIBERAÇÃO CCPG-Nº 001/2019 - NORMAS SOBRE O FORMATO E A IMPRESSÃO DE DISSERTAÇÃO E/OU TESES

Art. 2º Dependendo da área do conhecimento, a critério do orientador e com aprovação da CPG da Unidade, a dissertação ou tese poderá ter seu conteúdo apresentado em formato alternativo ao modelo tradicional, observado também o padrão indicado no Art. 1º.

§ 1º É considerado formato alternativo aquele em que as dissertações e teses, obrigatoriamente, apresentem os seguintes capítulos no corpo do trabalho: 1) Introdução; 2) **Documentos publicados e/ou a publicar**, como: sumário do(s) artigo(s), **o(s) artigo(s) propriamente dito(s), sumário de livro(s), capítulo(s) de livro(s)**, com os dados referente à **publicação e/ou submissão**; 3) Discussão (aplicável em casos de dois ou mais documentos e não obrigatória em casos de apenas um documento); 4) Conclusão; 5) Referências (apresentar as referências de todos os materiais bibliográficos citados na introdução, na discussão — se houver — e na conclusão).

§ 2º **O(s) documento(s) publicado(s) ou a publicar deve(m) ser em revistas científicas ou anais de congressos sujeitos a arbitragem, escritos no idioma exigido pelo veículo de divulgação.**

§ 3º No caso de documento já publicado, o aluno deverá anexar a autorização da Editora para a sua inclusão na dissertação/tese.

Art. 3º É obrigatório o upload do trabalho completo em arquivo único inclusive contendo a Folha de Aprovação, Ficha catalográfica, Apêndices e Anexos no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações e Teses. O arquivo digital não deve conter páginas em branco e chaves que restrinjam o acesso. Parágrafo único. Será obrigatório que o aluno autorize no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações e Teses a reprodução, disponibilização na rede mundial de computadores — Internet — e permissão para a reprodução por meio eletrônico de seu trabalho. (UNICAMP - CCPG Nº 001/2019, grifos meus).

Consoante o excerto acima, é desejável que os artigos estejam publicados em periódicos científicos, os quais se aceitam igualmente trabalhos resultantes de anais de congressos científicos. Pressupõem-se que, em virtude da demora referente à publicação de trabalhos submetidos em muitos periódicos, ampliou-se o aceite de artigos em eventos acadêmicos uma vez que o estabelecimento de uma monografia tecida em artigos publicados em periódicos pode não ocorrer em tempo viável. Outrossim, é notório que a publicação de trabalhos em revistas científicas resulta em maior ressonância das análises realizadas.

Assim sendo, ao optar por esse modelo, é fundamental que o pesquisador inicie seu processo de doutoramento com o projeto de tese já desenhado, para que o quanto antes institua a produção dos capítulos em formato de artigos e, assim, inicie o processo de submissão.

Corroborando a essas novas diretrizes, a UFRN (2019), mais precisamente o Programa de Pós-Graduação em Ciências Climáticas (PPGCC), aderiu a esse formato. A instituição estabelece que, no caso de artigos já publicados, é imprescindível a contemplação de alguns pré-requisitos, tais como um número mínimo de artigos, a Qualis³ e o fator de impacto da revista elegida. Para Teses, definiu-se o mínimo de dois artigos e, para dissertações, o mínimo de um artigo. Ademais, a normativa da instituição não se refere a trabalhos publicados em eventos, porém destaca a possibilidade de publicação de capítulo de livros, desde que acordado previamente com o/a orientador/a da monografia.

Para composição da tese, é necessário o mínimo de 2 artigos, sendo um deles já aceito ou publicado (conforme o regimento vigente do PPGCC);

Para a composição da dissertação é necessário o mínimo de um artigo (pronto para submissão) e no máximo 2;

O segundo artigo para a tese, entretanto, deverá estar formatado e pronto para ser submetido a um periódico, conforme o regimento vigente do PPGCC;

Caso o autor tenha publicado um (ou mais) capítulo(s) de livro e, que em comum acordo com o(s) orientador(es), julgue-se pertinente à inserção deste como um capítulo da Tese ou Dissertação, então é permitido a inclusão de tal publicação.

Observação: É preciso indicar para qual revista o artigo em questão foi publicado ou submetido. Deve-se informar os indicadores da CAPES (Qualis), bem como o fator de impacto (caso seja aplicável), segundo o critério de classificação da Journal Citations Reports (JCR). (UFRN/PPGCC, 2019).

³ Acerca deste termo, vide “Entenda o que é Qualis Capes e como é possível consultá-lo”. Disponível em: <https://doity.com.br/blog/o-que-e-qualis-capes/#:~:text=O%20Qualis%20Capes%20%C3%A9%20um,todas%20as%20%C3%A1reas%20do%20conhecimento>. Acesso em: 16 nov. 2021.

Seguindo esta prerrogativa, a FEEVALE (2019), em similitude a outras instituições, estabelece em suas diretrizes o modelo adotado para este modelo de monografia. A dissertação ou tese deve ser prescindida de um capítulo introdutório acerca da temática estudada e os demais serão compostos em artigos e, por fim, o capítulo de considerações finais ou de conclusões. No caso de artigos publicados em idiomas internacionais, o seu aceite para o corpo da monografia ocorrerá de acordo com o que definirá cada Programa de Pós-Graduação.

Conforme já anunciado, os artigos deverão convergir entre si teórica e metodologicamente na seção de pesquisa e/ou de análises. O fio condutor que articula as produções deve ser coeso e figurar no primeiro e no último capítulo da pesquisa.

[...] o artigo deve estar completo, de acordo com as normas da revista a ser escolhida. Como nota de rodapé, citar a revista à qual se pretende enviar o artigo para publicação. A formatação do artigo deve seguir as normas gerais de formatação descritas acima.

O capítulo 1 é obrigatório.

Capítulo 2 (ou artigo 2): a redação do capítulo 2 deve seguir as orientações referentes ao capítulo 1.

Capítulo 3 (ou artigo 3) e subsequentes: a redação do capítulo 3 e subsequentes deve seguir as orientações referentes ao capítulo 1. Estes capítulos são opcionais para dissertações.

Observação: os artigos poderão ser apresentados em outro idioma, desde que com o consentimento da Comissão Coordenadora. Porém a introdução geral e as considerações finais precisam estar em português.

Considerações finais: abrangem as principais considerações finais sobre o assunto estudado, integrando os capítulos e, se pertinente, apresentando perspectivas para trabalhos futuros. (FEEVALE, 2019).

Independentemente do estilo de escrita a ser adotado na dissertação ou na tese, é importante salientar que a estrutura proposta é, em certa medida, similar ao modelo de uma monografia clássica — tradicional, uma vez que o artigo ou o trabalho científico pensado para eventos deve obedecer à subdivisão que se compõe por introdução, metodologia, resultados e análises, conclusão e referências, conforme define a UNICAMP (2015): “introdução, Documentos publicados e/ou a publicar, como: sumário dos(s) artigo(s), o(s) artigo(s) propriamente dito(s), sumário de livro(s), capítulo(s) de livro(s), com os dados referentes à publicação e/ou submissão, Discussão, Conclusão, Referências.”

Para tanto, no caso da Universidade de Campinas, exige-se a autorização prévia do periódico ao qual o artigo foi publicado. O termo de livre-consentimento, conforme proposto pela instituição (2019): “será necessário entregar, junto com a mídia, uma via do Termo de Autorização para disponibilização da tese ou dissertação em formato digital”.

Os modelos elaborados pela UNICAMP, conforme a Imagem 04, devem contar nos apêndices e anteceder o capítulo ao qual vincula-se o artigo em sua íntegra — obedecendo, inclusive, a mesma formatação adotada pelo periódico.

Imagem 04: Declaração para a utilização do texto na estrutura de artigos.

APÊNDICES

OBS: Se a tese ou dissertação for produzida em formato alternativo, este documento, preenchido e assinado, deve ser inserido no trabalho como Anexo.

Declaração

As cópias dos documentos de minha autoria ou de minha coautoria, já publicados ou submetidos para publicação em revistas científicas ou anais de congressos sujeitos a arbitragem, que constam da minha Dissertação/Tese de Mestrado/Doutorado, intitulada " _____", não infringem os dispositivos da Lei n.º 9.610/98, nem o direito autoral de qualquer editora.

(Local), (data)

Autor RG n°

Orientador RG n°

Fonte: UNICAMP (2015).

A coautoria é aceita, desde que haja o consentimento do/a autor/a e do/a orientador/a, algo que, em outras instituições são aceitos, exclusivamente, artigos com autoria única. Sendo assim, denota-se que tais exigências não se aplicam à necessidade de autorização prévia em minha tese em virtude de que todos os textos presentes no Eixo II – Análises já estão publicados e disponíveis on-line para livre consulta. Igualmente, a UNISINOS não exige carta de anuência nem publicação dos artigos, conforme disposto no decorrer deste estudo.

Somado a isto, no caso de artigos publicados, sendo-os devidamente referenciados e de livre acesso à leitura e citação, exclui-se esta prerrogativa, uma vez que os estudos estão devidamente referenciados antes de sua inserção na Tese, e anexados em seu formato original em seus apêndices. A opção por esta estrutura de monografia visa contribuir para um maior

aprofundamento das análises, porque ao submeter os artigos a periódicos, a pesquisa almeja promover e potencializar o estudo e dar maior visibilidade ao tema, conforme preconiza cada artigo que compõe a monografia.

Retomando a questão central desta seção, outras áreas do saber, como as Ciências Exatas e as Ciências da Saúde já estão se adequando a esse estilo de produção na Pós-Graduação. À vista disso, a adoção deste método objetiva o estabelecimento de um exercício acadêmico que concerne na produção de artigos, algo que é estimulado e configura o processo de formação dos/as pesquisadores/as, em especial em nível de doutorado. Neste sentido, a UFAL, a UFRJ e a UNISINOS caminham para a elaboração de pesquisas neste formato, cujo debate reside no fato de serem ou não necessários que os artigos estejam publicados.

Segundo o Programa de Pós-Graduação em Ciências Morfológicas da UFRJ, a Tese de Doutorado deve constituir-se em:

[...] possuir pelo menos dois artigos aceitos em revista indexada pelo ISI, pertencente à lista Qualis (A1; A2; B1; B2) para a área de Ciências Biológicas II, divulgada anualmente pela CAPES; ser o primeiro autor de um deles;

Fazer constar o nome do PCM/ICB como instituição onde foram elaborados os trabalhos; nas publicações, registrar a filiação dos estudantes matriculados no Programa de Pós-Graduação em Ciências Morfológicas. Isto deverá se fazer na folha de rosto de “full-length papers”, “research notes” ou “research communications” e não em agradecimentos. O mesmo procedimento deverá ser adotado na apresentação de “posters” em Congressos no Brasil e no Exterior. (PCM/ICB UFRJ, 2021)⁴.

Conforme supracitado, os artigos devem estar aceitos para publicação ou no prelo e a relevância da Qualis é considerada no processo de avaliação, bem como o fato de os textos estarem alinhados à área das Ciências Biológicas. No caso específico do referido programa de pós-graduação, cada trabalho que compor a monografia deverá trazer na apresentação o agradecimento à PCM/ICB.

Este processo é similar ao que se estabeleceu nos artigos presentes nesta pesquisa, em que há um agradecimento à CAPES/Brasil e, na biografia, é feita uma menção ao GIPEDI/UNISINOS/CNPq.

Neste prisma, a UFAL (2021) determina que dois artigos já são suficientes para a sustentação de uma Tese neste formato. As referências de cada artigo devem constar no interior de cada capítulo. Neste sentido, a formatação da Tese deverá ser em ABNT, mesmo

⁴ Vide: http://www.pcm.icb.ufrj.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=70. Acesso em: 16 nov. 2021.

que o artigo seja publicado em outro estilo, como a *American Psychology Association* (APA), por exemplo.

A formatação de todas as teses e dissertações (tradicional ou em formato de artigo(s)) devem seguir a Norma ABNT NBR 14724, que dispõe sobre os princípios gerais para a elaboração de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e outros), visando sua apresentação à instituição (banca, comissão examinadora de professores, especialistas designados e/ou outros). A norma pode ser acessada na página do PPGRHS: <http://www.ctec.ufal.br/posgraduacao/ppgrhs/downloads>.

Exemplo de tese ou dissertação com 2 artigos

Capítulo 1 - Introdução (introdução geral que versa a dissertação)

Capítulo 2 - (Título do artigo 1)

2.1 Introdução (mesmo do artigo 1 ou texto mais aprofundado)

2.2 Materiais e Métodos (mesmo do artigo 1 ou texto mais aprofundado)

2.3 Resultados (mesmo do artigo 1 ou texto mais aprofundado)

2.4 Discussão (mesmo do artigo 1 ou texto mais aprofundado)

2.5 Conclusão (mesmo do artigo 1 ou texto mais aprofundado)

Capítulo 3 - (Título do artigo 2)

3.1 Introdução (mesmo do artigo 2 ou texto mais aprofundado)

3.2 Materiais e Métodos (mesmo do artigo 2 ou texto mais aprofundado)

3.3 Resultados (mesmo do artigo 2 ou texto mais aprofundado)

3.4 Discussão (mesmo do artigo 2 ou texto mais aprofundado)

3.5 Conclusão (mesmo do artigo 2 ou texto mais aprofundado)

Capítulo - Conclusão (conclusão geral da dissertação)

Capítulo - Referências (referências dos artigos). (UFAL, 2021)⁵.

Com base nisto, pensou-se esta pesquisa conforme preconiza a Unisinos para o estabelecimento de uma monografia neste formato. Segundo a instituição, o mínimo de artigos exigidos são três, em que o idioma poderá ser em português, inglês ou espanhol desde que o/a orientador/a e a banca examinadora não sejam prejudicados na análise da pesquisa.

No caso do formato de artigos científicos estes devem ser no mínimo três, estarem articulados à introdução, ao capítulo metodológico, às considerações finais e às referências. Deve constar o resumo e o abstract. A proposta de Tese e a Tese poderão ser escritas em português, espanhol ou inglês, desde que o orientador e banca tenham condições de avaliar a qualidade da produção. (UNISINOS, 2020)⁶.

⁵ Sobre a normativa estabelecida pela UFAL, sugiro a consulta em: https://ctec.ufal.br/posgraduacao/ppgrhs/Sitenovo/Downloads/TESES_DISSERTA%C3%87%C3%95ES_EM_FORMATO_DE_ARTIGO.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

⁶ Este era o modelo proposto e presente na página da UNISINOS (PPGEdu), na gestão anterior. Saber mais em: <http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/educacao/teses-e-dissertacoes>. Acesso em: 09 jul. 2020. No presente, as diretrizes para este formato de monografia diferem do que foi proposto anteriormente. O arquivo original no qual fundamenta-se esta Tese, encontra-se no Anexo A – Modelo de Tese em Artigos.

Conforme aponta a citação, não há exigência de os artigos estarem publicados, submetidos ou no prelo, o que igualmente não inviabiliza a publicação parcial ou total dos artigos que fundamentam a monografia. Sendo assim, ressalta-se que esse formato já foi adotado em uma Dissertação e em uma Tese na UNISINOS⁷.

Segundo Nassi-Calò (2016), esse modelo tem seus aspectos positivos e negativos. A oposição a este estilo de pesquisa reside na questão de que a publicação de um artigo requer um trabalho que se inicia em uma produção e se amplia para a seleção de possíveis periódicos passíveis de publicação, o que demanda tempo e perícia. Ainda assim, a composição de uma monografia em artigos oportuniza e fomenta a produção científica.

Esta modalidade é vista com bons olhos de pesquisa e estudos, uma vez que estimula a publicação de artigos e é menos trabalho que redigir 200 páginas de uma tese. Não que publicar artigos periódicos seja tarefa fácil, longe disso. A comunidade acadêmica, principalmente de países em desenvolvimento, faz um esforço significativo para escrever e publicar artigos — especialmente em inglês — em periódicos de qualidade. Mas se os trabalhos são publicados ao evitar-se longo do mestrado ou doutorado empregar um tempo valioso na redação tradicional. (NASSI-CALÒ, 2016).

A justificativa defendida pela pesquisadora concerne no fato de que para além da produção da monografia em seu formato tradicional, cada vez mais os/as estudantes da Pós-Graduação são estimulados/as à produção científica. O principal obstáculo ao adotar esse método é encontrar um periódico qualificado que aceite pesquisas de mestres/as, sem que haja necessidade de coautoria de um/a doutor/a. Afora isso, a produção de um artigo exige determinado domínio de repertório teórico para a sua confecção.

Escopo da revista, processo de submissão, formatação e, em alguns casos, adequação ao *template* do periódico são tarefas igualmente necessárias que o/a pós-graduando/a deverá considerar ao optar por esse estilo de monografia. Além disto, alguns pré-requisitos como o Currículo Lattes atualizado e o Orcid (código alfanumérico internacional que identifica os

⁷ Destacam-se que duas pesquisas, neste formato, foram produzidas na UNISINOS sob à orientação da Profa. Dra. Rosângela Fritsch, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado. A saber: TAVARES, Ana Carina. **A gestão pedagógica em cursos técnicos na modalidade a distância em instituições privadas do RS**. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7087>. Acesso em: 16 nov. 2021. E, SCOPEL, Eliete Maria. **Processos educativos para a emancipação e a cidadania de pessoas idosas: olhares sobre políticas públicas no município de Vacaria, Rio Grande do Sul**. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9764>. Acesso em: 16 nov. 2021.

pesquisadores/as, similar ao Currículo Lattes brasileiro) são exigências das revistas já no ato da submissão dos artigos.

Posto isto, o intuito nesta seção foi o de apresentar o que algumas instituições estabelecem para o formato de monografias em artigos científicos. No prosseguimento do estudo, apresentam-se a constituição da Tese neste formato para, após, adentrar ao Eixo II – Análises, e ao fechamento do estudo no Eixo III. Diante disto, apresentam-se os artigos produzidos de forma interdependentes e como relacionam-se entre si e com a Tese.

Tabela 02: Artigos que compõe o Eixo II.

TEMAS	ARTIGO / SITUAÇÃO	ÁREA	REPOSITÓRIO	QUALIS
A encetadura neoliberal no Campo da Educação (1996-2018)	A instituição da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”. (2021).	Educação	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE) - Arizona	A1
Governamentalidade pedagógica e <i>flexi/responsabilização</i> de si segundo a preceptiva do mercado	A Influência do Discurso Neoliberal na Governamentalidade Pedagógica no Brasil Contemporâneo. (2020).	Educação	Cocar - Belém	A4
A resignificação da prática docente em perspectiva à racionalidade neoliberal	A configuração das relações de ensino e de aprendizagem e o exercício da docência na conjectura de livre-mercado. (Em avaliação).		Em submissão	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O quadro apresentado desenvolve-se a partir de uma pesquisa documental vinculada às perspectivas teóricas e metodológicas citadas no parágrafo anterior. Destes estudos, dois foram publicados no Campo da Educação e no terceiro expando o debate acerca da relevância do tema com outras áreas do saber, uma vez que estes estudos justapostos denotam como a racionalidade neoliberal adentra as políticas educacionais brasileiras, cujo intuito é o de subjetivar professores/as e estudantes conforme preconiza a racionalidade de livre-mercado. Noutros termos, o processo formativo com vistas à inserção ao mundo do trabalho e à geração de renda produzem novos sentidos referentes aos processos de ensino e de aprendizagem sob a égide de livre-mercado.

Este processo ocorre no advento da segunda metade dos anos 1990, em que o conceito de educação é ampliado e visa a constituição de indivíduos aprendentes ao longo da vida. O aprender *ad aeternum* não se restringe à formação do alunado, pois este ideário abrange igualmente os/as docentes, uma vez que a sociedade e suas relações (consumo, trabalho e

sociais) estão envoltas sob o espectro neoliberal. A competição transcende o outro, é internalizada conforme estabelece o toyotismo e o neoliberalismo, figurando invariavelmente no campo da educação, em especial, na última etapa da educação básica, o ensino médio.

Sendo assim, o primeiro texto publicado (Cocar) investiga a governamentalidade pedagógica de si no hodierno. A partir das discursividades empresariais que fomentam o empreendedorismo e o empresariamento de si, percebe-se que esta questão está alinhada ao que se propõem os marcos legais pensados para a educabilidade do neossujeito e convergem para o “aprender a aprender”. Esta pesquisa permitiu escrever sincronicamente o segundo artigo (AAPE), em que se mapeou a incidência deste princípio, que reside na LDBEN de 1996, cujo princípio é definido por “continuar aprendendo”. A mudança de nomenclatura para o “aprender a aprender” ocorreu a partir dos anos 2000, conforme investigado no segundo artigo publicado (Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais). Com base nestes dois estudos sobre os discursos e os marcos legais que ensejam uma educação calcada na política de livre-mercado, foi composto o terceiro artigo (em submissão), em que o escopo concerne na ressignificação das práticas de ensino e de aprendizagem. Apesar de publicados e submetidos de modo invertido, na presente Tese, a ordem dos artigos é disposta conforme a tabela 02, no intuito de melhor delinear o escopo de análise, conforme já apresentado na metodologia.

A partir disto, define-se o Eixo II, que se institui na seguinte ordem: Artigo (AAPE), o qual demonstra a encetadura da racionalidade neoliberal no campo da educação por intermédio dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”, e resulta no segundo artigo que estabelece por meio das discursividades empresariais e como o indivíduo deverá governar-se frente à nova realidade mercadológica que, por fim, resulta na ressignificação das relações de ensino e de aprendizagem (terceiro e último estudo) — novo sentido para a formação.

Neste processo, alguns excertos documentais e citações ou o “uso” de autores/as estão replicados parcialmente em mais de um artigo que compõem o Eixo II. Isto decorre do fato de que no processo de avaliação, o/a parecerista sugeriu que determinado termo ou lei fosse mais bem explanado, embora já tenha sido realizado em um artigo anterior.

À vista disso, mesmo que os artigos sejam interdependentes e se correlacionem entre si, ao ler esta tese, sugere-se observar os artigos individualmente, de modo compartimentado, para, por fim, estabelecer o nexos entre eles.

Por esta razão, alguns documentos foram replicados nos estudos. Entretanto, a análise obedece à proposta que cada artigo objetiva: no primeiro, investiga-se a inferência neoliberal na educação a partir do aprendizado ao longo da vida, presente nas políticas educacionais

brasileiras; no segundo, averiguou-se acerca da governamentalidade pedagógica do indivíduo a partir da aproximação entre mercado e os processos de formação; e, no terceiro, analisou-se a configuração das relações de ensino e de aprendizagem que abarcam os estudos realizados até então sob a égide da racionalidade de livre-mercado.

Em continuidade ao estudo, apresenta-se o Eixo II – Análises, que abarca os três artigos produzidos no processo de doutoramento. Em cada artigo, antes, é apresentado a referência completa segundo a ABNT, o resumo e as palavras-chave em português. No Eixo III, há o fechamento do estudo e, nos Apêndices, estão os artigos em seu formato original: *template* e formatação em sua íntegra, uma vez que, em alguns casos, o estudo obedeceu à APA e nos outros dois à ABNT. Nos Anexos constam a orientação da UNISINOS para esse modelo de monografia e o Esquema de Tese que compilou o presente estudo.

EIXO II – ANÁLISES

A encetadura neoliberal no campo da educação (1996-2021)

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A instituição da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas – AAPE**, Arizona, v. 29, n. 150, p. 1-29, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6023>⁸.

Resumo: Considerando o contexto neoliberal no presente e suas implicações no campo da educação, objetiva-se examinar a gênese discursiva do princípio “aprender a aprender” que incide no “continuar aprendendo”, conforme apontam as políticas educacionais para o Ensino Médio. Para tanto, alicerçado teórica e metodologicamente nos estudos das Políticas Educacionais e de Currículo, procede-se à análise histórico-documental. A materialidade elegida concerne em marcos legais subsequentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). Observa-se que a constituição do neossujeito aprendente, de modo flexível, responsabilizado e autônomo reside na promulgação da LDBEN e é referendado paulatinamente em políticas educacionais e curriculares que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio. O sentido tomado pela educação brasileira na atualidade está em consonância com o que apregoa o mercado, no qual o intuito é internalizar e potencializar pressupostos como o empreendedorismo e o empresariamento de si. Assim, a racionalidade neoliberal tende a consolidar-se por intermédio da individuação e da autonomia flexibilizada do itinerário formativo pensado para o Ensino Médio. Fomenta-se, nesse processo, a instituição de neossujeitos aprendentes ao longo da vida.

Palavras-chave: Aprendizagem ao longo da vida; Ensino Médio; Neoliberalismo; Políticas Educacionais.

⁸ O texto em sua íntegra, conforme publicado originalmente e disponível para acesso no Apêndice A.

2 A instituição da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”

2.1 Imersão ao estudo

Este artigo visa examinar como a racionalidade neoliberal adentra, de maneira sistemática, no pensamento pedagógico brasileiro por intermédio das políticas educacionais e curriculares pensadas para o Ensino Médio — a última etapa da Educação Básica. Assim, no âmbito desta pesquisa, o que se almeja é investigar a instituição dos princípios neoliberais “continuar aprendendo” e “aprender a aprender” que figuram paulatinamente nas políticas de currículo brasileiras desde sua primeira inferência em 1996. Assinala-se esta data em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), conforme analisado no decorrer do estudo. A constituição e a disseminação da racionalidade neoliberal presentes em leis e decretos imputam ao indivíduo jovem o “aprender a aprender” por efeito do princípio “continuar aprendendo”. Salienta-se que o conceito de “aprendizado para aprender” foi cunhado pelo antropólogo e cientista social Gregory Bateson (1973), o qual define três formas básicas para que se efetue a aprendizagem: aprendizado primário (protoaprendizado), deuteroprendizado (processo interno de aprender) e aprendizado terciário (consolidação da capacidade de modelar e de constituir o próprio aprendizado).

Esses processos de aprendizagem, em especial o terciário, bem como a individuação e a autonomia, justapõe e converge para o que apregoa o mercado. O conceito de individuação refere-se ao método pelo qual o *neossujeito* constitui-se capaz de se adaptar autonomamente a diferentes situações pertinentes ao mundo do trabalho. Este exercício tem seu marco ainda na escola, mais precisamente ao ingressar no Ensino Médio, pois a partir da flexibilização do itinerário formativo, o aluno poderá modelar os conteúdos de seu currículo segundo aptidões e interesses próprios.

Em consonância com a égide mercadológica, denota-se que esse modelo de gestão socioeconômica se consolida a partir dos anos 1980 e, sobretudo, nos anos 1990; conseqüentemente, passa a reger as políticas curriculares no Brasil. Deste modo, evidencia-se que a neoliberalização do campo educacional tem por característica

[...] a desestatização e/ou a privatização de setores da economia que estivessem sob controle público, bem como a desregulamentação do setor financeiro da economia, se tornaram dois grandes motes do retorno dos principais pilares do economicismo liberal no centro do capitalismo a partir dos anos 1980, sobretudo com as reformas de Estado levadas a cabo por

Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e por Margaret Thatcher, na Inglaterra. O reformismo neoliberal é, portanto, entendido como a diminuição e a restrição das áreas de atuação do Estado, com vistas à alocação das riquezas produzidas por determinado país prioritariamente ao agrado e serviço do rentismo do capital financeiro internacional. Em países em desenvolvimento, o controle inflacionário e o sistema da dívida pública são mais sensivelmente ainda os pilares dessa estrutura galgada pelo neoliberalismo. Desse modo, para além de uma doutrina econômica, o neoliberalismo começou a se tornar também uma força ideológica hegemônica no centro do capitalismo global a partir dos anos 1980 e, de certa forma, imposta e exportada como modelo para as regiões periféricas do capitalismo, fossem esses países recém-redemocratizados como na América do Sul, bem como nações descolonizadas na Ásia e na África, a ponto de muitos dos governantes eleitos sob plataformas social-democratas ou mesmo de esquerda tendo se inclinado, em algum grau, aos pilares da hegemonia da doutrina neoliberal. (COSTA; SILVA, 2019, p. 5).

Conforme o filósofo estadunidense Michael Sandel (2021), as teorias de livre-mercado incidem nos anos 1980 por intermédio do conceito de liberdade econômica, que tende a suplantar as políticas de bem-estar social sob a égide e a defesa da livre-concorrência. Em um primeiro momento, concerne às empresas e, após, é deslocada para o indivíduo, que passa a se gerir do mesmo modo.

Talvez a maior influência para o liberalismo de livre mercado no século XXI tenha sido promovida por Friedrich A. Hayek, um filósofo economista nascido na Áustria. Fonte de inspiração para Margaret Thatcher e outros proponentes do capitalismo *laissez-faire*, Hayek foi oposição a esforços governamentais para reduzir a desigualdade econômica, argumentou contra tributação progressiva e enxergou o Estado de bem-estar social como antagonico da liberdade. (SANDEL, 2021, p. 185).

Nesse cenário que se engendra nos 1980 e se consolida após a década de 1990, a produção manufaturada passa a ser gerenciada em redes de colaboração autônomas orientadas por demandas, que privilegia o efêmero a partir do pressuposto da inovação e o uso de tecnologias da informação nas suas relações de trabalho e de consumo. “A partir dos anos 80 e (sobretudo) 90, instalou-se um presenteísmo de segunda geração, subjacente à globalização neoliberal e à revolução informática. Essas duas séries de fenômenos conjugam para ‘cumprir o espaço-tempo’, elevando a lógica da brevidade.” (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 76).

Somadas a isso, as antigas relações sociais e de trabalho pautadas até então no fordismo já não refletem mais a configuração atual da sociedade, uma vez que o rearranjo socioeconômico se estabelece com o advento do toyotismo (produção em rede e por demanda) e da globalização da produção de bens. A demanda por artefatos manufaturados exige mão de obra flexível para atender às necessidades da fábrica. Neste modelo produtivo, o estoque é

reduzido a fim de evitar prejuízos originados por crises financeiras e por tendências de mercado cada vez mais voláteis e suscetíveis aos ditames da moda.

Neste contexto, é importante observar que o toyotismo não abandona a especialização característica do fordismo (produção em série e estocagem). A formação deste neoprofissional visa torná-lo flexível e multiespecializado — especialista de si mesmo (Brunel, 2004). Com isso, possibilita-se ao *neossujeito* atuar em diferentes setores da economia. Ao realocar o colaborador, conforme a demanda, se potencializaria supostamente a produtividade, que outrora configuraria um desvio de função. A precarização do trabalho é maquiada por meio do pressuposto da flexibilização de si, algo que é concebido ainda na escola a partir da modulação flexível do currículo para o Ensino Médio.

Diante do paradigma neoliberal que se instaura, a defasagem profissional é uma realidade contumaz:

[...] a sobrevivência implica uma orientação sobre a questão de como se pode adaptar e ajustar às circunstâncias em constante mudança, considerando que a vida provoca para explorar se vale a pena se adaptar às circunstâncias que se apresentam, ou se a primeira tarefa é, na verdade, tentar criar circunstâncias melhores. (BIESTA, 2018, p. 26).

Destaca-se que “criar circunstâncias melhores” é interpretado nesta pesquisa como sendo a capacidade de se reinventar frente às contingências, noutros termos: empreender-se. Neste prisma, a geração de emprego e renda pautam os processos de exclusão e (des)filiação social (CASTEL, 2005, PAUGAM, 1999) dos indivíduos que não se adéquam ao paradigma neoliberal. O “fracasso de si” é internalizado a partir da culpabilização (COURPASSON, 1997) e da responsabilização de si articuladas à meritocracia, uma vez que o número de pessoas que acreditam no trabalho como sendo o principal propulsor para a ascensão social é cada vez maior (SANDEL, 2021). Logo, o seu inverso também se reflete, compreendendo que o insucesso é resultado de imperícia nas escolhas e gerência de vida e não teria correspondência com a sociedade ou o Estado, sendo algo intrínseco ao indivíduo. Ademais, no neoliberalismo, esse *neossujeito* é aquele da autoexploração voluntária, porquanto acredita que é livre ao trabalhar sob a óptica de uma empresa — microempresa de si. Subjugado a metas e resultados, este sujeito empreendedor, por consequência, ao fracassar na “[...] sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso.” (HAN, 2018, p. 16).

Por intermédio da autonomia, há o deslocamento da responsabilidade para a responsabilização, o que incide no recuo do Estado e da sociedade em relação ao *neossujeito*

que é impelido ao ônus de suas escolhas de vida. A responsabilidade está para o compromisso intrapessoal ou junto a uma causa, posto que a responsabilização denota um sentenciamento resultante de determinadas atitudes assumidas pelo indivíduo — para si.

A inserção no mercado torna-se um movimento do indivíduo e não mais uma responsabilidade do Governo. O alunado sob a égide do empreender acaba impelido a assumir a responsabilidade por suas escolhas de vida a partir de seu ingresso no Ensino Médio. Neste estágio formativo, o jovem é conclamado a deliberar sobre a composição de seu currículo alinhado à gerência de vida com vistas a articular autonomia, flexibilidade e responsabilidade.

A alocação deste *neossujeito* aprendente no mundo do trabalho a partir de sua formação curricular fundamenta-se na flexibilização e na responsabilização de si a partir do que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018). A segurança do pleno emprego de outrora inexistente no presente em virtude das mudanças tecnológicas que se reconfiguram e se manifestam no mercado de trabalho, igualmente contingentes. Soma-se a isso a obsolescência programada dos artefatos que influem nas relações de trabalho, cada vez mais dinâmicas, precárias e descartáveis. Sendo assim, na atual conjuntura imposta pelo neoliberalismo, a estabilidade do trabalhador é esmaecida em virtude da competição entre si e entre todos, o que resulta na precarização do indivíduo. Apesar de atraente, a flexibilidade do processo formativo, calcada no empreendedorismo de si, influencia diretamente na “[...] desregulação da relação de trabalho, ausência de direitos.” (TIDDI, 2002, p. 75). Sob este prisma, Barbosa (2011, p. 122) compreende que na atualidade,

[...] a heterogeneidade da classe trabalhadora assume contornos bem mais abissais do que assumiu no período fordista. A obviedade dessa situação manifesta-se na convivência do contrato de trabalho por tempo indeterminado e de diversas modalidades de contratos atípicos de trabalho, configurados pela lógica da flexibilização produtiva; isto é, todos aqueles contratos que não se inscrevem na tradicional condição de assalariamento fordista, como, por exemplo, os contratos de trabalho temporário, de tempo parcial, de terceirização (subcontratação) e de aprendizagem (estagiários). Além do trabalho informal, que nos países da periferia capitalista, como é o caso do Brasil, há muito se faz presente e só recentemente passou a ser um estorvo para os países do capitalismo avançado.

O objetivo das políticas educacionais constitui-se em flexibilizar o itinerário formativo dos alunos, conforme já ocorre nas relações sociais, de trabalho e de consumo. “Os novos paradigmas que englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e o da formação, ‘formação por toda a vida’ (*long life training*) e ‘empregabilidade’, são modalidades

estratégicas significativas.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333). Assim, contribui-se para a ressignificação da identidade do indivíduo que, por meio da individuação, passa a privilegiar uma formação direcionada para atender aos interesses particulares no ensino de ascender no âmbito social e econômico. Nesse sentido, estimulam-se por intermédio das políticas educacionais, fundamentadas na racionalidade de livre-mercado, um ensino com foco na Educação Profissional e Tecnológica que intui a inserção ao mundo do trabalho – geração de emprego e renda dos estudantes (BRASIL, 2021). Apesar deste pensamento, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007) aponta para um ensino autônomo que seja capaz de articular socialização e individuação das instituições e dos alunos.

A autonomia das escolas e das redes, não obstante, não é originária, mas derivada da autonomia do educando conseqüente ao processo de socialização e individuação. Quando esta última é ameaçada pela primeira, entram em conflito o direito da escola e o direito do educando. Há, aqui, uma antinomia, direito contra direito. Em educação, tem precedência o direito do educando, caso em que uma ação reparadora se justifica. (BRASIL, 2007, p. 40).

O direito a uma formação individualizada e a individuação é garantida por lei, conforme supracitado no PDE (BRASIL, 2007, p. 40). Apesar destes tensionamentos presentes no campo da educação, o professor Tomaz Tadeu da Silva (2005) destaca a questão da racionalidade neoliberal, que ao mobilizar diferentes saberes e conhecimentos objetiva instituir e naturalizar a competição entre si e entre todos. Ademais, a composição singular de indivíduos autênticos, autônomos e flexíveis configura uma aprendizagem permanente que é fomentada pela lógica do empreendedorismo e do empresariamento de si.

Este processo, que imbrica o neoliberalismo e a educação, tem seu marco balizado no governo sócio-liberal de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-2002) e é potencializado durante os mandatos centro-esquerdistas de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016); e tende a ser consolidado e exacerbado⁹ nas gestões neoconservadoras de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019).

No Brasil, a racionalidade de mercado articula-se à agenda pública e às políticas governamentais que independem de ideologias professadas pelos regimes presidenciais. No governo de FHC, por exemplo, houve o controle da inflação e a expansão da escola pública; todavia, ocorreu em concomitância à continuidade da abertura econômica nacional para o

⁹ O avanço do neoliberalismo no Brasil ocorre de modo contundente, sendo criticado pelo Fundo Monetário Internacional, conforme exposto em um artigo publicado pela BBC Brasil, em 30 de junho de 2016: *O estranho dia em que o FMI criticou o neoliberalismo*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-36668582>.

mercado externo somada à privatização de estatais estratégicas para o desenvolvimento da nação — Vale do Rio Doce, Companhia Siderúrgica Nacional, entre outras. Estas ações que visaram supostamente à reestruturação socioeconômica do Estado iniciaram nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1994). Ademais, as relações entre o Estado e a sociedade são ressignificadas paulatinamente desde os anos 1990, assumindo o caráter capitalista consubstanciado pela racionalidade neoliberal. A composição sociopolítica e econômica assumida é expressa na sintonia entre a LDBEN (BRASIL, 1996) e a orientação de organismos internacionais (OCDE, FMI e Banco Mundial) para a educação básica, sobretudo em países periféricos.

No lumiar dos anos 2000, os governos centro-esquerdistas (2003-2016) assumiram a gestão do poder executivo nacional. Políticas afirmativas, como o Programa Universidade Para Todos (ProUni), Bolsa Família e a ampliação do Programa Saúde da Família foram importantes no combate à desigualdade social. Ainda assim, estas ações não foram suficientes para diminuir a concentração de renda no país, haja vista que no governo Lula (2003-2010), as instituições bancárias contraíram recordes de lucro — sendo oito vezes superior se comparado ao governo anterior, atingindo o patamar de 199 bilhões de reais¹⁰. Denota-se que o neoliberalismo se adapta e se imbrica às distintas ideologias de governo no intuito de maximizar seus proventos por meio do incremento à produção de bens de consumo e de serviço, aliadas à precarização das relações de trabalho.

Com base no que foi discorrido neste primeiro momento, intui-se fundamentar a subsequência analítica deste artigo que tem por temática a associação entre neoliberalismo e educação no campo das políticas curriculares. Na continuidade do estudo, apresentam-se o aporte teórico e metodológico utilizados no escrutínio da materialidade. Após, investiga-se a influência da racionalidade neoliberal no campo da educação e o assente desse pensamento na proposição de políticas, leis e diretrizes educacionais pensadas para o currículo do Novo Ensino Médio, o que se configura a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”.

¹⁰ Sobre esse tema, há também um artigo publicado originalmente por Aguinaldo Novo, no jornal O Globo (26-02-2011), apenas para assinantes, mas disponível para a leitura no Instituto Humanitas Unisinos (IHU UNISINOS): *Bancos tiveram lucro record na Era Lula: R\$199 bilhões*, 27 de fevereiro de 2011. Disponível em: [http://www.ihu.unisinos.br/noticias/40984-bancos-tiveram-lucro-record-na-era-lula-r\\$-199-bilhoes](http://www.ihu.unisinos.br/noticias/40984-bancos-tiveram-lucro-record-na-era-lula-r$-199-bilhoes).

2.2 Teoria e método

Esta pesquisa está circunscrita nos Estudos das Políticas Educacionais e de Currículo e objetiva examinar a relação entre a racionalidade neoliberal e a educação, expressa em diretrizes legais pensadas para o Ensino Médio, no período que compreende o advento da LDBEN (BRASIL, 1996) e a promulgação da BNCC-Ensino Médio (BRASIL, 2018). À vista disso, as ferramentas conceituais manuseadas neste trabalho fundamentam-se no pensamento do filósofo francês Michel Foucault. Seus estudos possibilitam a chave de leitura necessária para entender como se desenvolve o processo biopolítico da condução de si, o que se estabelece por meio de um conjunto de estratégias que visam governar os indivíduos e a população (Foucault, 1996, 2008b).

Elencaram-se, para fins de análise, além da já referida LDBEN (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000), o PDE (BRASIL, 2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCN (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024 (BRASIL, 2015), porque estes marcos legais culminaram na elaboração da BNCC-EM (BRASIL, 2018)¹¹. A materialidade elegida denota o intuito de referendar e de ampliar a influência do mercado no campo da educação, em especial no currículo pensado para o Ensino Médio.

Sendo assim, no processo de escrutínio dos materiais elegeram-se por categorias de análise os termos “aprender a aprender”, “continuar aprendendo”, Ensino Médio, flexibilização curricular, itinerário formativo, gerenciamento de vida, individuação, autonomia e responsabilidade — que se compreende aqui por responsabilização. O primeiro movimento analítico examinou a entrada do pensamento empresarial no Brasil a partir da segunda metade dos anos 1990, mais precisamente no período entre a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996) e o último ano do governo de FHC, em 2002. Após, analisou-se as políticas subsequentes aos anos 2000. Então, na continuidade do estudo pontua-se a incidência da racionalidade empresarial presente nos marcos legais elaborados com foco no Ensino Médio posteriores aos anos 1996.

Ao eleger esses documentos empíricos, almeja-se identificar quais forças operam na constituição dessas diretrizes oficiais. Frisa-se que a instituição dessas políticas curriculares conflui em estratégias de dominação, cujo intento é estabelecer redes de controle subjaz às

¹¹ Ressalta-se que as discussões apontadas nesse artigo referentes à BNCC-EM (BRASIL, 2018) remontam ao que foi elaborado na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que definiu os itinerários formativos e a carga horária mínima para o Novo Ensino Médio. Estas deliberações estiveram igualmente presentes na primeira versão da BNCC, em 2017. Deste modo, por ser tratar de uma análise com foco no Ensino Médio, optou-se por analisar exclusivamente a BNCC-EM.

práticas discursivas que visam à produção de indivíduos dentro de determinada lógica. Neste caso, obedece à racionalidade neoliberal.

Consoante apontamentos de Foucault (1996, p. 52), para “[...] que uma classe se torne dominante, que ela assegure sua dominação e que esta dominação se reproduza, esses são efeitos de um certo número de táticas eficazes, sistemáticas, que funcionam no interior de grandes estratégias que asseguram essa dominação.” Por “classe dominante” interpreta-se aqui o empresariado que, no campo da educação, consiste em formatar a conduta do indivíduo no âmbito e partir do currículo escolar pensado para o Ensino Médio. O interesse do mercado pela escola justifica-se pela capacidade que a educação assume no processo de subjetivar o tecido social. Assim, essas práticas discursivas consubstanciadas pela elite econômica permeiam paulatinamente o indivíduo e o coletivo, justapondo-os na sociedade neoliberal.

A manifestação desse *modus operandi* que decorre da conjectura neoliberal e faz emergir saberes específicos articulados a outros preexistentes são ressignificados e replicados mediante discursividades que atravessam as políticas educacionais. Para melhor compreender como se estabelece este processo, ao examinar os documentos empíricos, recorre-se à intenção de

[...] fazer aparecer as regras de formação dos conceitos, os modos de sucessão, encadeamento e coexistência dos enunciados, se depara com o problema das estruturas epistemológicas; estudando a formação dos objetos, os campos nos quais emergem e se especificam, estudando também as condições de apropriação dos discursos, se depara com a análise das formações sociais. (FOUCAULT, 2008a, p. 235).

À vista disso, é necessário observar como o autogoverno influi no “[...] ‘trabalho de si mesmo’, ‘realização de si mesmo’, ‘responsabilidade de si mesmo’.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 343). No presente, estes exercícios de si emergem de políticas educacionais e curriculares conjugados sob a égide do neoliberalismo. Em seu cômputo, objetiva-se formatar gradativamente a conduta dos indivíduos dentro de determinada racionalidade (FOUCAULT, 1992). A respeito do autogoverno, Dardot & Laval (2016, p. 332) compreendem que no processo entre o “[...] o governo de si e o governo das sociedades, a empresa define uma nova ética, isto é, certa disposição interior, certo *ethos* que deve ser encarnado com um trabalho de vigilância sobre si mesmo e que os procedimentos de avaliação se encarregam de reforçar e verificar.” Ao que tece o termo *ethos*, evidencia-se que este conceito exprime “[...] *certo modo de ser e de agir*, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a

refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo.” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 78).

Ao se apropriar da educação, o empresariado brasileiro aspira o desenvolvimento de estratégias que intencionam subjetivar os indivíduos segundo as demandas dos organismos internacionais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, entre outros) responsáveis por instigar políticas globais de avaliação em larga escala. Ao analisar como a racionalidade mercadológica imprime seus discursos no campo da educação, é importante observar com que intensidade este método configura-se em jogos de poder e saber. Porquanto, é

[...] preciso distinguir as relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades — jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros — e os estados de dominação, que são o que geralmente se chama de poder. (FOUCAULT, 2006, p. 285).

Sob essa perspectiva mercadológica, a autenticidade e a autonomia do indivíduo são promovidas no âmbito e a partir do currículo. Por intermédio do fomento a estes preceitos, busca-se ressignificar o modo como os alunos se percebem e se constituem tanto em sociedade quanto no mundo do trabalho. O pensamento empresarial se insere no campo da educação mediante o incremento de políticas curriculares, o qual não almeja se sobrepor ou romper com o pensamento pedagógico-educacional, mas fusioná-lo e transfigurá-lo à racionalidade de mercado. Fazer com que os alunos pensem e se conduzam similarmente a uma empresa.

2.3 A inferência neoliberal nas Políticas Educacionais (1996-2003)

A dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas entre os anos 1980 e 1990 demarcou o “triunfo do capitalismo”, o que demandou a caracterização de novas práticas sociais, de trabalho e de consumo que impactaram o campo da educação. O processo formativo pensado para o *neossujeito* aprendente almeja o desenvolvimento social e a consciência crítica; no entanto, privilegia o preparo para o mundo do trabalho e a geração de emprego e renda. Isto não significa que haja a necessidade de ampliação ou a expansão de escolas técnicas, e sim, o desígnio de uma subjetivação que corrobore à instituição de uma racionalidade neoliberal calcada no empreendedorismo de si. Porquanto, é imprescindível ao indivíduo a aquisição da capacidade de se flexibilizar frente às contingências e, assim, forjar-se em um aprendente *continuum* — por toda a vida. Esse exercício de si inicia-se a partir da

tomada de decisões concernentes à modelação de conteúdos curriculares pelo educando ao ingressar no Novo Ensino Médio.

Entre os anos 1996 e 2000, foi pensada a composição de um currículo comum capaz de abarcar os municípios e os estados da federação. O intento em fixar uma diretriz curricular nacional objetiva “[...] uma formação básica comum a ser observada nas propostas curriculares para o ensino fundamental municipal, estadual ou da própria unidade escolar, teve, como contrapartida, a não-obrigatoriedade dos PCN.” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 372-373). Este ensejo decorre do caráter orientador presente nos Parâmetros Nacionais Curriculares - Ensino Médio (BRASIL, 2000) cujas práticas descritas não são impositivas. Cada instituição escolar seria responsável por desenvolver seu próprio plano de ensino, tendo nos PCNEM o aporte necessário para a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico. Salienta-se que esta predileção não isenta o PCNEM de uma intenção política que, mesmo implícita, visa instituir competências e habilidades *a priori* nos educandos.

Estes se definem em termos de conhecimentos e habilidades úteis para o funcionamento da economia — com referência ao mercado de trabalho e à competição — e para adaptações flexíveis às condições em permanente mudança. Como resultado, os sistemas educacionais no mundo todo estão cada vez mais parecidos. (BIESTA, 2018, p. 26).

Como supracitado, esse pensamento balizado em conhecimentos e habilidades “úteis” para o mercado corrobora ao item 5.1 disposto no PCNEM (BRASIL, 2000, p. 92), em que a organização curricular e a proposta pedagógica pensada para a formação do indivíduo deverão “[...] vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social; • ser capaz de continuar aprendendo; • preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania; • ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação.” O advento dos PCNEM propiciou um olhar peculiar do empresariado e do governo em relação ao Ensino Médio, pois esta é a etapa final do processo formativo escolar dos educandos. Ao concluí-la, o aluno necessitará usufruir de competências e de habilidades relativas à propensão de seguir aprendendo. O *neossujeito* terá de se adequar às diferentes realidades de trabalho e de ocupação impostas pela *presentificação* característica dos tempos neoliberais, o que é enaltecido no PCNEM em dois momentos distintos:

[...] o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

[...] I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de

prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento. (BRASIL, 2000, p. 101).

Logo, dentre as competências enaltecidas no PCNEM, assinala-se o desenvolvimento da capacidade de “continuar aprendendo” que, por sua vez, exige do jovem a habilidade de se flexibilizar frente às demandas do mercado e ao aperfeiçoamento constante. Noutros termos, significa manter-se atualizado e atrativo para o mundo do trabalho. Neste método, primam-se pelo desempenho e performance.

Esse processo tem início com a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), a qual preconizou a flexibilização curricular dos sistemas de ensino brasileiros. De acordo com Santos & Diniz-Pereira (2016), instaurou-se no período pós-militar (1964-1985) a primeira tentativa de se padronizar o currículo. Esta homogeneização objetivou articular o “continuar aprendendo” à possibilidade de flexibilização do itinerário formativo. Entende-se que “[...] a pessoa instruída é capaz de aprender permanentemente.” (R. SILVA, 2018, p. 561). Portanto, o *neossujeito* poderia, em tese, definir sua formação por meio da formatação de seus conhecimentos, constituídos por intermédio da seleção de conteúdos segundo necessidades do mercado e/ou anseios próprios.

De acordo com o que dispõe a seção IV, item II, artigo 35, alusiva ao Ensino Médio, “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 1996). Nota-se que esta mesma passagem *ipsis litteris* está presente no PCNEM (BRASIL, 2000), conforme supracitado anteriormente. Infere-se, então, o ensejo por um ensino calcado na racionalidade de mercado no qual se engendra no âmbito e partir da LDBEN. À vista disso, evidencia-se que uma parcela considerável de seus artigos são apenas transpostos para outros marcos legais subsequentes a fim de referendar a posição do governo em consonância com o empresariado.

Essa nova realidade social, que se consolida a partir dos anos 1990, visa forjar indivíduos dentro do que preconiza a racionalidade neoliberal. Se na primeira metade do século XX havia a consciência de classe, em que o funcionário discernia sua condição de assalariado e a separação entre empregado e empregador era translúcida, no presente, estas relações se diluem e se confundem. Através do assente discursivo do empresariamento de si, o indivíduo contemporâneo se dissocia da compreensão marxista relativa à mão de obra clássica e da representação coletiva sindical e passa a conceber-se como um associado ou colaborador da empresa.

O investimento no capital humano ainda permanece; porém, este processo torna-se uma ação individualizada e não mais institucional. O “colaborador” configura sua formação de acordo com o que almeja para si e, similar ao gerenciamento de uma empresa, conduz-se consoante às contingências e às demandas do mercado. A concepção fordista na qual o trabalhador percebia-se como parte da engrenagem fabril, conforme outrora, não conjuga a realidade socioeconômica no hodierno. O resultado dessas discursividades manifestam-se com mais afinco nas relações de trabalho. A precarização do emprego que se engendra sob o risco assumido em determinadas escolhas de vida é responsabilizada e naturalizada pelo próprio indivíduo via educação, que modela a conduta de si sob o espectro neoliberal.

Essa responsabilização se consolida e se propaga por meio da autonomia na gerência de vida que inicia na modelação curricular elencada pelo aluno durante o Ensino Médio. Sobre esta questão, Dardot & Laval (2016, p. 327) entendem que, neste processo, elimina-se a “[...] *distância* entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir.” Articulam-se neste pressuposto, o desenvolvimento do capital humano ao modelo socioeconômico e à formação escolar que “[...] consistente do ‘capital configurado na criança’, pode ser a chave de uma teoria econômica da população.” (SCHULTZ, 1973, p. 9). É nesse sentido que se fundamenta o interesse do empresariado pela educação, mais precisamente pela formação do indivíduo ainda em idade escolar. Ao capturar as escolas e ao inferir-se nas políticas educacionais e de currículo, o empresariado permeia e ressignifica as relações sociais, de trabalho e de consumo. Sob esse prisma, salienta-se que

[...] a educação é agenciada a biopolíticas e a uma determinada forma de governamentalidade neoliberal, a saber: aquela que se instituiu nos Estados Unidos da América, desde o início da década de 1960, particularmente sob influência das análises econômicas empreendidas pela Escola de Chicago, e que teve na teoria do Capital Humano uma de suas expressões mais pungentes. (COSTA, 2009, p. 172).

Conforme supracitado, a governamentalidade neoliberal foi instaurada pela Escola de Chicago a partir dos anos 1960 e buscou influenciar o campo da educação por meio de orientações econômicas. O fundamento teórico dessas orientações reside na Teoria do Capital Humano. Essa governamentalidade neoliberal engendrada na década de 1960 antecede o advento da racionalidade neoliberal que ocorre em 1980. O período de 1960 alicerça as condições de emergência do discurso empresarial que no presente e no campo da educação

desloca a centralidade do ensino para a aprendizagem. Este método, na atualidade, guarda determinada correspondência com o passado. À medida que assume certa individualidade que resulta em uma *governamentalidade pedagógica* neoliberal, o regime formativo estabelecido no Ensino Médio almeja o preparo do alunado para o mundo do trabalho e à vida em sociedade.

O ensejo do empresariado em fomentar a capacidade de autonomia e de adaptabilidade no indivíduo, semelhante ao que ocorre nas empresas, não é uma característica restrita à conjectura atual. Ressalta-se que o intuito de uma educação que estimule estes quesitos incide em um processo formativo orientado a partir do interesse do aluno, algo anunciado e preconizado por Killpatrick (1978, p. 74), nos anos 1920: “Temos de enfrentar o futuro desconhecido, em mudança tão rápida como até agora não foi conhecida. Daí a necessidade correspondente de que nossos alunos aprendam a adaptar-se a uma situação, que nós, seus professores, apenas parcialmente podemos vislumbrar.” Sob esse prisma, ao docente lhe caberia a função estrita de tutelar ou facilitar a aprendizagem do educando “[...] por meio de críticas, perguntas e sugestões.” (DEWEY, 2002, p. 45).

Evidencia-se que no pensamento promulgado pelo Movimento Escola Nova reside a concepção de um ensino-aprendizado centrado no aluno, algo que antecede a Escola de Chicago. Há o deslocamento paulatino do ensino para a aprendizagem com vistas ao protagonismo estudantil (termo recorrente nas políticas educacionais brasileiras).

A necessidade de promover “aprendentes ao longo da vida” articula-se à constante adaptação que os impelem à capacidade de se flexibilizar. A intenção de centrar o processo de formação educacional no educando não é nova ou tampouco inovadora, pois este método já esteve presente no movimento Escola Nova, nos Estados Unidos. No início do século passado, o pedagogo estadunidense William Heard Kilpatrick (1978), adepto à pedagogia de John Dewey, compreendia que a ação do professor deveria se restringir à aplicação do currículo; assim, a figura do mestre ficaria em segundo plano no processo de formação discente. Segundo o autor, a partir do desenvolvimento das aptidões de cada educando “[...] se conclui que aprendizado segue direção estabelecida pelo desejo, propósito ou intenção de quem aprende.” (KILPATRICK, 1978, p. 70).

Ademais, os termos supracitados “futuro desconhecido” e “aprender a se adaptar a uma situação” são similares ao que corrobora o paradigma neoliberal. Estes princípios apreciados pelos escolanovistas subjazem no contemporâneo aos marcos legais pensados para a elaboração do itinerário formativo a ser delineado pelo *neossujeito*. A escola opera como um laboratório para o desenvolvimento de sua autonomia, tomada de decisões e

responsabilização de si. A escolha de conteúdos que irão modelar seu currículo no Ensino Médio tem por propósito estimular nos educandos certa aptidão necessária para o ingresso no mercado de trabalho, ocupação e geração de renda. Em síntese, formar empreendedores e empresários de si próprios.

As provas escolares no contexto histórico escolanovistas, tais como o teste ABC, elaborado por Dewey (1922), visaram padronizar a avaliação no intuito de mensurar a performance e a eficácia do ensino nas escolas. Esses testes ABC precediam a entrada na escola, similares ao vestibular, que categorizava os alunos consoante seu “nível de cognição”. Os testes de verificação mensuravam as capacidades de leitura e escrita (LOURENÇO FILHO, 2008). No contexto liberal e fordista das primeiras décadas dos anos 1900,

[...] as provas de inteligência incidem sobre produtos psicológicos superiores ou categorias psicológicas amadurecidas, não avaliam as condições de saída da aprendizagem ou pouco auxiliam na avaliação da inteligência quando ela não está ainda desenvolvida, posto que as provas são condicionadas pelos conteúdos que visam medir. (SASS, 2011, p. 978).

A inclinação pelo liberalismo arraigado no fordismo almejava no Brasil um duplo movimento: formar mão de obra em larga escala para o mercado do trabalho e instituir um ensino aos moldes do fordismo. Essa intenção fez-se presente nos debates que circularam na I Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927, na cidade de Curitiba. Na tese de nº 5, “As Necessidades da Pedagogia Moderna”, apresentada por Lindolpho Xavier, o autor propõe para o pleno desenvolvimento socioeconômico do Brasil uma educação aos moldes do pensamento liberal e fordista. Em suas palavras: “Toda Pedagogia moderna será fordiana: irá buscar nos livros de Ford os processos da vitória, com o máximo de humanidade, no mais intenso sistema de economia, com a generalidade das especializações. Para o fordismo não há aleijados, não há inúteis; todos cooperam para a obra geral.” (XAVIER, 1927, p. 71)¹². A sociedade deveria ser produtiva e cada indivíduo contribuiria segundo aptidões físicas e cognitivas peculiares, e a função da escola concerniria em formar de maneira homogênea. Esses alunos eram escalonados e então homogeneizados no decorrer de seu processo formativo, o que difere da atualidade em que a diversidade e a diferença são características do modelo socioeconômico e educacional.

¹² Acerca desta temática, sugere-se a leitura de Pizolati (2021), onde o autor investiga a transição da normalização para a normatização a partir do binômio educação-trabalho nos contextos liberal fordista e neoliberal toyotista. Outrossim, no ano de 1991, a lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 (conhecida popularmente como “lei de cotas”) garantiu aos trabalhadores formais com deficiência o direito à acessibilidade “[...] de acordo com os critérios de estigma, deformação, mutilação, deficiência, ou outro fator que lhe confira especificidade e gravidade que mereçam tratamento particularizado.” (BRASIL, 1991).

Denota-se que o modelo de gerência organizacional da sociedade baseava-se no fordismo e na homogeneização dos artefatos industriais que refletiam na estrutura escolar e formação dos indivíduos. Os alunos eram pensados de modo a replicar moral e profissionalmente o mestre. Com o advento do Toyotismo após 1980, o modelo produtivo e socioeconômico é ressignificado e os artefatos industriais assumem características customizadas no intuito de atender as demandas contingentes de consumidores que primam pela autenticidade. Diante disso, faz-se necessária a adaptação dos profissionais às exigências voláteis do mercado, o que reverbera diretamente na relação entre patrão e operário e professor, aluno e currículo. (PIZOLATI, 2020, p. 522).

Em correspondência com o presente, a estatística extraída dos testes escolares ainda é utilizada sobremaneira no Brasil, abarcando desde a educação infantil até o ensino superior. Deste modo, o uso da mensuração e a avaliação escolar, atualmente, diferencia-se do passado e manifesta ambivalência ao passo em que se avalia o todo a partir do aluno-indivíduo e da escola-instituição, ou seja, um modelo de desempenho e de performance que fusiona em um algoritmo alunos e instituições escolares.

A “[...] concentração da indústria e a divisão do trabalho praticamente eliminaram as ocupações domésticas e comunitárias — pelo menos para fins educativos.” (DEWEY, 2002, p. 22), o que, por efeito, reverberou na práxis pedagógica do início do século XX. No presente, a indústria se ressignifica a partir de uma agenda sociopolítica circunscrita à racionalidade neoliberal, que influi igualmente o fazer pedagógico. Como similitudes em ambos os contextos históricos destacam-se a influência da economia no campo da educação e a mudança das políticas educacionais que incide no método ativo — escolanovista. Como viu-se, adotar essa perspectiva pedagógica que se caracteriza pelo protagonismo estudantil — autonomia e flexibilidade — não é exclusivo da atualidade, tampouco inovadora.

Isto posto, após a análise das políticas educacionais e de currículo subsequentes aos anos 1990, realizada nesta seção, e uma breve digressão histórica referente ao método ativo e ao movimento escolanovista (século XX), é possível localizar e examinar como a racionalidade neoliberal passou a modelar paulatinamente os modos de ser e de existir dentro e fora do espaço escolar. Conquanto, no prosseguimento da pesquisa, mapeiam-se o assente do espectro neoliberal ao campo da educação.

2.4 Aprendizagem, individuação e trabalho (2003-2010)

O paradigma neoliberal reside na mudança das relações de consumo, de trabalho e dos hábitos humanos, em que o efêmero se constitui no principal gradiente da sociedade

contemporânea. Com isto, os produtos, bem como a formação do indivíduo, tornam-se contingentes frente às demandas voláteis do mercado. Esta ressignificação paradigmática se inicia no campo da economia e atravessa sistematicamente o campo da educação por intermédio de leis e decretos permeados pela racionalidade empresarial.

O ensino que antes era *a posteriori* — pensado a partir do professor para o aluno — agora se desenvolve de modo *a priori* — o educando é quem define seu itinerário formativo no intuito de preparar-se autonomamente para o mundo do trabalho e inserção social. A gerência de vida conclamada como uma técnica de si objetiva a autoformação do jovem para o futuro incerto que lhe aguarda. Neste processo formativo, articulam-se o presenteísmo e o utilitarismo do saber, elementos-chave na mercantilização do ensino e da aprendizagem. Conforme aponta Bauman (2008), os alunos passam a ser concebidos como clientes em potencial e a educação como uma mercadoria a ser consumida. Este entendimento que baliza o saber como algo comerciável e o indivíduo como alguém que deverá dotar-se de uma capacidade de aprendizagem contínua é gestado no âmbito e a partir de teorias economicistas vinculadas à racionalidade neoliberal. Esse *continuum* formativo almeja modelar o indivíduo segundo as demandas do mercado. Caberá então ao *neossujeito* identificar quais serão os saberes necessários para formatar seu currículo na intenção de se alocar ao mundo do trabalho. Neste método, articulam-se não só interesses pecuniários, como também interesses pessoais como a qualidade de vida, por exemplo.

Sendo a educação uma importante ferramenta para a produção do indivíduo, o empresariado brasileiro busca influenciar progressivamente as diretrizes curriculares. “A flexibilização das relações de trabalho, a reestruturação do papel do Estado, a modificação na formação dos trabalhadores e uma nova qualidade da educação básica são expressões de ‘transformações’ que são aceitas pelo capital, desde que consolidem mais ainda seus interesses.” (OLIVEIRA, 2003, p. 52). Sob este prisma, conforme aponta o professor Sylvio Gadelha Costa (2009, p. 172), evidencia-se que

[...] determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vem transformando sujeitos de direitos em indivíduos microempresas — empreendedores.

O reflexo da imbricação entre a racionalidade neoliberal e a educação se consolida na pressão por resultados e desempenho, o que incide no superar a si próprio e aos outros. Para tanto, a proposição de políticas educacionais avaliativas da “qualidade” do ensino e da

aprendizagem ofertados pelas instituições escolares seriam primordiais para a formação deste *neossujeito* competitivo. Em vista disso, o indivíduo poderia escolher qual escola e currículo melhor adequaria a seus anseios e planejamento de vida. Em convergência com o pensamento empresarial, no ano de 2007, o Ministro da Educação Fernando Haddad ratificou a avaliação em larga escala das escolas a partir da instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Sendo assim, é no intuito de adequar o ensino brasileiro ao que estabelece a OCDE para a educação que as avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2019a), foram efetivadas no país. O objetivo estabelecido pelo governo foi o de promover “[...] um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.” (BRASIL, 2019).

Ao investigar o ensejo por parte do mercado e do governo em elevar a nota Brasil nos mecanismos internacionais de avaliação em larga escala, percebe-se o ensejo de ambos em atestar a qualidade do ensino ofertado à população. Neste cenário, que se engendra a BNCC-EM, intenciona-se padronizar e aproximar a educação ofertada ao que exige o mercado. Durante as audiências públicas que formularam a Base, entre os anos de 2016 e 2017, aventou-se a necessidade de elevar o desempenho do alunado nos mecanismos de avaliação em larga escala no escopo de assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Referente a essa questão, é importante destacar que

[...] a BNCC configura-se como mais uma tentativa para fortalecer e subsidiar as diretrizes neoliberais que são estabelecidas conforme o conceito de qualidade da educação deste modelo econômico, centrado em um modelo de ensino por habilidades e competências que estabelece as matrizes de referências e, assim, favorece a aplicação das avaliações em larga escala, de modo que a empregabilidade, o empreendedorismo e a pedagogia das competências atuem para fortalecer os interesses do capital. (RIBEIRO *et al.*, 2020, p. 11).

Em consonância ao excerto supracitado, percebe-se que tais propostas educacionais e curriculares se aproximaram do que preconiza “[...] a perspectiva economicista do discurso reformador bem como a aproximação com o setor privado.” (M. Silva, 2018, p. 3). As políticas de mensuração em massa, tais como a Prova e a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) visam verificar a

qualidade da educação. Implicitamente, o que se almeja aferir é o nível de conhecimento adquirido e produzido pelo indivíduo pertinente ao mercado de trabalho e o prover-se.

O desenvolvimento de uma educação voltada ao mercado demanda um currículo flexibilizado, que se dispõe a atender aos interesses tanto individuais quanto do empresariado. Conceitos como “[...] expectativas de aprendizagem. [...] direitos de aprendizagem” (HYPOLITO, 2019, p. 188) preluem o “aprender a aprender” que, a partir dos anos 2000, instituiu-se no âmbito e a partir da *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação) - GERM. O GERM articula-se ao *accountability*, que “Está articulado em torno de três princípios da política educacional: padrões, prestação de contas e descentralização.” (HYPOLITO, 2019, p. 189). Logo, a flexibilização de si concerne na capacidade de cada pessoa em se condicionar às demandas e orientações mercadológicas que tendem a resultar na precarização das relações de trabalho.

Ao estabelecer avaliações amplificadas e homogêneas objetiva-se o controle e a modelação do educando sob o prisma neoliberal, uma antiga reivindicação do empresariado que se designa gradativamente desde a década de 1990. Perante o pressuposto da qualidade, o intuito neste processo é mensurar o desenvolvimento dos alunos em áreas estratégicas para a economia, como a matemática e a língua vernácula — no caso do Brasil, o português. Assim, estimula-se em correlato a (auto)competição entre as instituições de ensino públicas e privadas por meio de olimpíadas escolares, e o ranqueamento do desempenho individual e institucional promovido pelas avaliações em larga escala. Muitas escolas divulgam a média harmônica que seus alunos obtiveram no ENEM a fim de propagandear e atestar a qualidade do ensino ofertado. Este método é mais comum no setor privado, posto que o objetivo na formação concerne em preparar seus alunos para o ingresso no Ensino Superior, preferencialmente em instituições federais.

Demarca-se, assim, o assente na intenção de mensurar os processos de ensino e de aprendizagem que são gestados desde 1996. “Compreende-se, então, como a instauração de indicadores e de ‘rankings’ faz parte da ampliação do modo de subjetivação neoliberal: qualquer decisão, seja médica, seja escolar, seja profissional, pertence de pleno direito do indivíduo.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 350). Neste sentido, Anderson (2010, p. 71) demonstra que

[...] a educação, baseada em resultados, criou uma cultura de responsabilização, ou seja, critérios de performance, indicadores de performance, gestão de performance etc. [...]. A necessidade de sermos

constantemente responsabilizados aumenta nossa visibilidade e requer que alinhemos nossas performances com critérios externos de responsabilização.

Os resultados e a performance aderem ao imperativo da flexibilização curricular e à autonomia que, por sua vez, imputa ao alunado a responsabilização pelas escolhas curriculares e gerência de vida. A partir da articulação entre individualização e flexibilização se infere a possibilidade de o *neoindivíduo* constituir-se de maneira singular, única e autêntica. Através destas proposições, objetiva-se salvaguardar a autonomia e as aspirações dos educandos em relação à inserção em sociedade e ao mundo do trabalho, conforme denota o PDE (BRASIL, 2007) em consonância com os marcos legais promulgados entre os anos de 1996 e 2018. Referente ao conceito de individualização e de responsabilização, Bauman (2008, p. 130-131) evidencia que

[...] a “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana de uma coisa “dada” em uma “tarefa” — e encarregar os atores com a responsabilidade de desempenhar essa tarefa e de arcar com as conseqüências (e também com os efeitos colaterais) de seu desempenho; em outras palavras, consiste em estabelecer uma autonomia “de jure” (porém não necessariamente uma autonomia de facto).

Sob esse prisma, Vallejo (2002) aponta que as ações de caráter governamental no campo da educação somam-se às contingências externas promovidas pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas peculiares à globalização. Por conseguinte, institui-se a necessidade de se compor o *neossujeito* de modo a forjar-se em um “[...] empresário de si mesmo.” (FOUCAULT, 2008b, p. 311). Salienta-se que o *homo aeconomicus* conceituado por Foucault (2008b) difere do sujeito de troca pensado e instituído no âmbito do liberalismo. O *neossujeito* se autogerencia e investe (governa) em si próprio similar à gerência de uma empresa; necessariamente, constitui-se, em um aprendente ao longo da vida. Sendo assim, no cenário ao qual se engendrada a racionalidade neoliberal o processo de formação implica na uniformização curricular. Paradoxalmente, a remodelação do Novo Ensino Médio ocorre por meio de sua flexibilização curricular. Nas palavras de Pinto (2017, p. 1058):

[...] as políticas educacionais instituídas no Brasil, nas últimas décadas, têm se configurado em torno de ações que visam à organização sistêmica da Educação Básica, ação coordenada pelo Ministério da Educação. Em consequência, a proposição de uma BNCC insere-se no conjunto dessas ações, na perspectiva de configurar uma unidade conceptual ao currículo.

A neoliberalização da educação no Brasil é reflexo da influência de autores estadunidenses e europeus que impactam de sobremaneira os debates acerca do currículo no país. Segundo Triches & Aranda (2016), estes intelectuais estrangeiros pregam em seus discursos a defesa de adaptações curriculares visando a formação do educando conforme reivindica o mercado internacional.

Outrossim, ao fundamentar o pensamento em teorias estrangeiras, por vezes, são desconsideradas as particularidades locais, como no caso do Brasil. Questões como saneamento básico e o acesso à água potável deveriam anteceder, em importância, outros temas como o empreendedorismo e a *gameficação* escolar, uma vez que distintas regiões do Brasil se encontram em diferentes estratos sociais, aliás, isso ocorre inclusive em localidades de uma mesma cidade (PIZOLATI, 2020). Na sequência do estudo, investiga-se a consolidação da racionalidade neoliberal no campo da educação.

2.5 A consolidação da racionalidade neoliberal no campo da educação (2010-2018)

No período que compreende os anos 2010 a 2019 foram elaborados no Brasil quatro importantes marcos legais que contemplam o pensamento empresarial: DCN (BRASIL, 2013), PNE (BRASIL, 2015) e BNCC-EM (BRASIL, 2018). Depreende-se destas leis e decretos o estabelecimento de uma formação discente direcionada ao mundo do trabalho e à geração de emprego e renda como sendo símbolos de inclusão social. Este posicionamento assumido por estas políticas educacionais está intimamente articulado à racionalidade neoliberal, que visa delinear o itinerário formativo do indivíduo segundo os pressupostos do empreendedorismo de si e do empresariamento de si.

A instituição da BNCC-EM visou sua implementação mediante a colaboração dos sistemas educacionais brasileiros. Conforme o Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro do mesmo ano e as Resoluções CNE/CP nº 4 e nº 2 de 17 de dezembro do mesmo ano, estabelece a Base-EM como sendo o marco regulatório para a etapa final da Educação Básica — constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a oficialização da BNCC-EM a crítica em relação à promulgação da Base reside na falta de diálogo entre a sociedade e o governo, posto que o binômio Novo Ensino Médio e BNCC foram designados

Em caráter de urgência e não sem resistências, o governo federal instituiu o novo ensino médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), atropelando o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e todo o debate acumulado sobre a elaboração de metas e de políticas públicas referentes à educação brasileira. As duas medidas promovem profundas

alterações na organização e no currículo do ensino médio brasileiro, entre elas o estreitamento da formação e, não sem motivo, despertou indignação na sociedade e nos meios acadêmico, sindical e estudantil, cujas lutas e resistências vêm se dando na defesa do direito à educação e às diferenças e a uma escola pública com gestão também pública, além de laica, de qualidade social, de responsabilidade do Estado, para todos e todas e contrária à mercantilização e a privatização da educação. (COSTA; SILVA, 2019, p. 4).

Conforme exposto acima, a BNCC-EM e o PNE (2014-2014) promoveram uma modificação sistemática ao que tece a elaboração do currículo, desconsiderando o debate com autoridades intelectuais do campo da educação, professores e alunos. Outro questionamento por parte dos pesquisadores da área consiste no fato de que a implementação da Base ignorou todo o debate realizado durante a elaboração do PNE (2014-2024). A BNCC-EM concerniu em enaltecer um currículo que atenda às multiplicidades de interesses individuais e do mercado, em que a formação do indivíduo é pensada no âmbito e a partir do imperativo da flexibilização curricular justaposto à mobilização de competências e de habilidades. Acerca destes dois conceitos,

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

Contrapondo a formação para a cidadania, Silva (M. SILVA, 2018, p. 10) entende que “Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania.”

Nessa perspectiva ao qual se configura a Base, em especial a flexibilidade do itinerário formativo, salienta-se que esse intento não é inovador conforme pressupõe o Governo, pois o Conselho Nacional de Educação, a partir do Parecer CNE/CP nº 11/2009, instituiu, há quase uma década, a flexibilização curricular na justificativa de possibilitar a autonomia dos alunos na escolha dos conteúdos que viriam a compor sua formação, contemplando uma educação voltada ao desenvolvimento da cidadania e ao mundo do trabalho. Para tanto, conhecimentos e habilidades seriam mobilizados no âmbito e a partir do currículo para que o aluno institua em si próprio a capacidade de autonomia cognitiva e socioemocional.

As paixões e os desejos seriam então os catalisadores do desempenho e da performance desse *neossujeito* para que sua inserção em sociedade e no mundo do trabalho se consolidasse.

O processo não se finaliza, e sim, inicia-se a partir da última etapa de seu processo formativo, da Educação Básica — o Ensino Médio. À vista disso, segundo apregoa a BNCC-EM (BRASIL, 2018), visa-se promover a inclusão de componentes centrais e obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, somados a ingredientes conteudistas flexíveis. Assim, ao tornar o currículo maleável, almeja-se possibilitar ao educando a oportunidade de delinear seu itinerário formativo segundo interesses individuais mesclados às condições de ofertas que cada instituição escolar viabiliza aos seus educandos.

Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2018, p. 296, p. 467)¹³.

Por efeito, essas mudanças no currículo não se aplicam à educação básica em sua totalidade, mas apenas aos alunos que ingressam no Ensino Médio, sujeitos à flexibilização e à autonomia do itinerário formativo. A instituição desta medida decorre da seguinte compreensão: entende-se que o jovem nessa faixa etária estaria em condições de eleger os conteúdos necessários para formatar seu currículo de acordo com o que almeja para si. Assim, “[...] a partir do momento que se supõe que o indivíduo tem condições de acessar as informações necessárias para sua escolha, deve-se supor que ele se torna plenamente responsável pelos riscos envolvidos.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 349).

A flexibilização curricular vislumbra a possibilidade do ensino técnico-profissionalizante e ou o preparo para o ingresso no Ensino Superior. Diante disto, a seleção de determinados conteúdos que irão compor a grade formativa desse *neossujeito* não compete mais ao professor, à escola ou ao Estado, mas ao próprio educando que é compelido por suas escolhas de vida.

¹³ Destaca-se que esse mesmo excerto é contumaz em diferentes seções, o que ocorre em muitos dos documentos examinados neste artigo. Por isso, na subsequência deste trabalho, uma mesma citação pode vir a ser apontada como presente em diferentes páginas dentro do referido marco legal elegido para citação.

Diferentemente do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio não há indicação de anos na apresentação das habilidades, não só em função da natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino, mas também, como já referido, do grau de autonomia dos estudantes, que se supõe alcançado. Essa proposta não mais impõe restrições e necessidades de estabelecimento de sequências (que já são flexíveis no Ensino Fundamental), podendo cada rede de ensino e escola organizar localmente as sequências e simultaneidades, considerados os critérios gerais de organização apresentados depois de cada campo de atuação. (BRASIL, 2018, p. 493).

Conforme exposto acima, o Novo Ensino Médio passará a ser ofertado por áreas do conhecimento. Deste modo, flexibilizam-se outras áreas do saber, tornando-as em sua maioria optativas e mantêm-se o ensino de Matemática e de Língua Portuguesa como componentes obrigatórios — “[...] 60% de disciplinas obrigatórias e 40% optativas, à escolha do estudante.” (SILVA; SILVA; VASQUES, 2018, p. 19). Em vista disso, atende-se aos interesses internacionais que mensuram justamente o conhecimento matemático e o domínio da língua vernácula em seus processos de avaliação em larga escala global.

Esse método resulta de políticas educacionais calcadas na flexibilidade e na responsabilização de si, consoante dispõe o PISA que se vincula ideologicamente à OCDE. Ademais, conforme apontam Sahlberg (2005) e Fuller (2018), os sistemas internacionais de avaliação buscam mensurar e atestar o desempenho e a performance do aluno e da instituição escolar. Neste sentido, “[...] o sucesso ou fracasso de escolas e professores [que] é frequentemente avaliado através de testes padronizados e avaliações externas, de forma redutora e descontextualizada.” (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2018, p. 927).

Broadfoot & Black (2004) apontam que o intuito de globalizar o desempenho e performance se manifestam por intermédio da instituição de uma cultura da testagem característica da atual conjectura neoliberal, ou seja, de uma “sociedade de aprendizagem” (POZO, 2004; LIMA, 2017). A elaboração do currículo no contexto atual visa ofertar uma gama de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno, que teria a seu dispor uma parcela de conteúdos elegíveis para modelar seu itinerário formativo e gerência de vida. O interesse do empresariado por formar mão de obra fica implícito ao camuflar-se na valorização e na autonomia estudantil, elevando-o, supostamente, à protagonista de seu itinerário formativo, pois neste processo fomenta-se o empresário de si. Por este ângulo, a Base serviria como uma diretriz educacional, similar ao que ocorreu em relação à LDBEN, em ambos os marcos legais à decisão final referente à distribuição das atividades e à modulação do currículo ficando a critério das redes de ensino.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2018, p. 19).

Em consonância à lógica de mercado, a educação financeira se sobreporia em importância ao ensino das Artes, Sociologia e Filosofia. Confluindo a este pensamento, o Governo do Estado do Paraná engessou a oferta de disciplinas referentes às matérias de humanidade para o Ensino Médio, substituindo-as por Educação Financeira. Ao analisar a BNCC-EM observa-se que o critério sobre a eleição dos conteúdos ficaria sob responsabilidade do educando, e não da instituição, que seria incumbida de ofertar e não de eleger (restringir) os componentes curriculares. Em 2021, a oferta curricular para o Ensino Médio ocorre de modo unilateral, cerceando a possibilidade de um currículo flexível. O governo estadual assume este movimento em razão de equiparar supostamente as matrizes curriculares, em que este rearranjo curricular consistiria em reduzir a carga horária das referidas disciplinas, ao criar Educação Financeira, salvaguardaria o número mínimo de horas-aula das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Dessa ação, observar-se que Educação Financeira seria aplicada no currículo como uma disciplina formal, e não como um tema transversal, como orienta a Base. “Entre as alterações previstas, está a garantia de quatro aulas semanais de Língua Portuguesa e três de Matemática, o que hoje não acontece em toda a rede estadual. O governo também prevê a criação de novas disciplinas, como de Educação Financeira.” (FRAGÃO, 2020). Ressalta-se que o curso assumido pela educação em prol da racionalidade neoliberal não está restrito apenas a um estado, este novo paradigma mercadológico que se apresenta no cenário atual tende a se expandir por todo o território brasileiro.

Segundo a Base (BRASIL, 2018), uma vez que 10% das matrículas no Ensino Médio corresponderiam ao ensino profissionalizante e somente 16% dos alunos que concluem o Ensino Médio conseguem ingressar no Ensino Superior, a intenção em reformular o sistema escolar brasileiro concerne em reduzir a “sobrecarga” de 13 disciplinas (FERRETI; SILVA, 2017; SILVA; SCHEIBE, 2017). Somado a isto, além da redução de disciplinas menos valoradas para o mercado, há o incentivo de outras disciplinas que dialogam diretamente com a racionalidade neoliberal, por exemplo, Educação Financeira e o empreendedorismo de si. Estes movimentos engendrados no interior do currículo refletem o atual ataque que as humanidades sofrem como um todo por parte da sociedade que, por sua vez, é permeada diariamente por discursos pró-mercado: liberalismo econômico e estado mínimo.

Ao que tece as disciplinas escolares, atualmente divididas em Linguagens e Códigos, que envolve Português, Literatura e Língua Estrangeira — Inglês ou Espanhol; Ciências Humanas, que inclui História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Ciências da Natureza, composta por Biologia, Química e Física; e, Matemática, sendo a própria disciplina em suas distintas abordagens. Em relação aos pressupostos que sustentam estas prerrogativas curriculares, destaca-se que: “Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional.” (BRASIL, 2018, p. 465, p. 467).

Entretanto, mesmo o foco das ações educativas presentes na BNCC-EM concernir à flexibilização curricular, salienta-se que não se trata de engessar cognitivamente o educando, pois a formação do pensamento crítico e a responsabilidade social são estimuladas na Base. Ademais, a composição singular de indivíduos autênticos, autônomos e flexíveis configura uma aprendizagem permanente, o que é fomentado e intrínseco à lógica empresarial. A definição do conceito de autonomia antecede a Base. Segundo o PDE (BRASIL, 2007, p. 41),

A compreensão do conceito de autonomia do indivíduo exige a percepção da natureza dialética da relação entre socialização e individuação. Educar homens e mulheres autônomos é garantir a emergência de subjetividades críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles.

Segundo o excerto acima, a formação de uma consciência crítica é desejável ao passo que o processo de individuação perpassa à sociabilização, pois assim como na escola, a vida em sociedade ou no mundo do trabalho se estabelece a partir das relações entre os sujeitos. Diante disto, faz-se necessário o desenvolvimento de uma consciência crítica a fim de promover a capacidade de percepção referente à produção cultural advinda da linguagem e do trabalho no contexto ao qual se está inserido.

Se, conforme, “[...] alguns argumentariam que isso é tudo o que há sobre educação e que isso é tudo no que a educação deveria estar concentrada — que deveria se restringir ao ‘básico’, aos ‘fatos’ e deixar questões difíceis que têm a ver com valores a cargo da família ou da comunidade.” (BIESTA, 2018, p. 23). Ainda segundo o autor, a “Educação, em outras palavras, nunca é apenas para qualificar crianças e jovens e oferecer-lhes um lugar particular na sociedade. A capacidade de assumir uma perspectiva crítica para com tradições, práticas,

modos de fazer e de ser existentes, também se dá após sua saída da escola.” (BIESTA, 2018, p. 24).

Apesar de desejável uma formação crítica e social, ainda assim entende-se que o estímulo aos currículos flexíveis resulta da demanda empresarial e é gestada em diferentes períodos políticos no Brasil após os anos 1990. Essencialmente, é importante frisar que somente no PNE (BRASIL, 2015), decênio 2014-2024, a flexibilidade curricular aparece como normativa, até então inexistente nos PNEs anteriores.

Demarca-se, então, o avanço do empresariado e da atual conjectura neoliberal nas proposições para as políticas educacionais e currículo, em que o princípio do “aprender a aprender” visa propiciar ao indivíduo mais “[...] liberdade e autonomia, que é a função das políticas públicas em geral e das educacionais em particular.” (BRASIL, 2015, p. 10). Para tanto, a flexibilização do itinerário formativo, visando o mundo do trabalho, faz-se presente na BNCC-EM e no PNE, o que é recorrente de promulgações precedentes. A flexibilidade foi enaltecida anteriormente na DCN (BRASIL, 2013)¹⁴. Referente a este documento, sublinha-se que

O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

[...] os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações.

[...] 2.5.1.3. Ensino Médio

II - a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [...]. (BRASIL, 2013, p. 27, p. 39, p. 40, p. 66).

Com base no que pressupõe a DCN, essas mudanças implicam na formação de pré-adultos, os ingressantes no Ensino Médio. O “continuar aprendendo” acentua as normativas curriculares que impactam de igual maneira a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O ensejo da educação reside no preparo para o mundo do trabalho e à geração de renda, que impele o indivíduo à constante atualização de seus saberes. Ainda, segundo o excerto supracitado,

¹⁴ Essa diretriz, por sua vez, é recorrente à LDBEN (BRASIL, 1996), seção IV do Ensino Médio, Artigo 35, inciso II.

termos como interesses, necessidades e aspirações são recorrentes em outras passagens subsequentes desse documento e aparecem grafados *ipsis litteris* em outras diretrizes educacionais analisadas no decorrer do artigo. A flexibilidade configura-se em um dispositivo que visa pautar o currículo pensado para a formação do jovem e do adulto, tanto no Ensino Médio regular quanto na EJA.

Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

I - Rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; (BRASIL, 2013, p. 41).

Anteposto às propostas sobre a flexibilização curricular é necessário ater-se à instituição de um aprender continuado, em que o *neossujeito* deverá desenvolver a capacidade de configurar-se segundo as exigências do mercado e da sociedade de informação (WERTHEIN, 2000). Referente a este conceito, a DCN (BRASIL, 2013, p. 163)¹⁵ dispõe que:

Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo.

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico.

Sendo assim, a justificativa do Governo de flexibilizar o currículo reside no fomento à autonomia, o qual entende o antigo modelo educacional como algo limitante ao desenvolvimento do saber e do próprio educando. O intuito de fomentar o “aprendizado ao longo da vida” e o “continuar aprendendo” é justificado diante do cenário atual e da carência de recursos pecuniários que aflige muitos desses jovens. Uma formação que lhes possibilitem à inserção no mercado de trabalho a curto-prazo torna-se mais atrativa do que o preparo para o ingresso em um curso superior. Ao optar pelo ensino técnico-profissionalizante, supostamente, não haveria prejuízos uma vez que a capacidade de “continuar aprendendo” se sobreporia em importância à apropriação e ao “acúmulo” de conteúdos em si.

¹⁵ Os debates presentes na DCN (Brasil, 2013) foram resultados de propostas educacionais elaboradas no âmbito e a partir do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012), que fundamentam e reiteram a base teórica da DCN.

A partir desses pressupostos de aprendizagem ao longo da vida é que se imbricam os dispositivos da flexibilidade (curricular e do indivíduo) e à responsabilidade. A flexibilização é exigida ao passo que o *neossujeito* precisa adaptar-se constantemente às demandas que as circunstâncias socioeconômicas o expõem quase que diariamente. Impelido à autoformação e às escolhas de vidas, este indivíduo assume para si a responsabilização, o que resulta na internalização e na naturalização do sucesso ou do fracasso de suas escolhas de vida. Noutros termos, o *neossujeito* sob a racionalidade neoliberal é conclamado a gerir-se similar a uma empresa, prevendo crises e buscando soluções a fim de tornar-se atrativo para o mercado que, por sua vez, torna-se o seu cliente. Inverte-se, assim, as relações de forças que operam entre empregador e empregado. Teoricamente, o indivíduo dotado de um bom currículo seria dotado da capacidade de escolha, podendo selecionar o meio de trabalho e as condições para exercê-lo. Ao menos é isso que apregoa a meritocracia de mercado, um discurso sedutor que camufla a precarização do trabalho.

Nesse prisma, segundo aponta Lima (2017), há uma apologia da aprendizagem que se refere ao utilitarismo do saber à inserção no mundo do trabalho, conforme anunciado por Bauman (2008). Este ensejo neoliberal subordina a educação ao preconizar uma formação voltada ao mercado. O discurso empresarial ao imbricar-se à educação visa produzir o sentido errôneo de que uma educação emancipadora estaria calcada na capacidade de geração de emprego e renda, o que supostamente sanaria em grande parte os problemas sociais do Estado via empreendedorismo de si. Esta concepção manifesta-se “[...] a partir da ideologia base do neoliberalismo que consiste no individualismo e na meritocracia.” (RIBEIRO *et al.*, 2020, p. 10). Assim, a racionalidade neoliberal pressupõe a aprendizagem por toda vida *ad aeternum* como algo necessário para que aluno se individue e consolide sua autonomia socioeconômica perante a si próprio, a sociedade e o Estado.

Para tanto, no nexos entre educação e trabalho articulam-se conhecimentos desejáveis pelo mercado e habilidades individuais que são mobilizadas no âmbito e a partir de um currículo flexibilizado. Similar ao que ocorre na empresa, em que a produção de bens se consolida em redes de colaboração segundo a demanda, a escola tende a operar sob esse regime de verdade no qual se alicerça na capacidade de adaptar-se as contingências do mundo do trabalho para formar indivíduos autônomos e adaptáveis, flexibilizados e responsabilizados.

O interesse por parte da sociedade, do Estado e do mercado pelo Ensino Médio justifica-se pelo fato de que esta é a última etapa da Educação Básica; sendo assim, para “[...] saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo ensino médio.”

(NOSELLA, 2015, p. 126). Outrossim, nos anos 1990, a prioridade da educação em países periféricos e subdesenvolvidos (ou em desenvolvimento), como o Brasil, priorizavam a educação fundamental e não o Ensino Médio. Esta orientação pautava-se em predileções dispostas por organismos internacionais que almejavam a erradicação do analfabetismo e, por consequência, a redução da pobreza (PERONI, 2003; CASAGRANDE; ALONSO; SILVA, 2019).

Ao que tange o tema neoliberalismo, mercado e currículo, igualmente presente na DCN (BRASIL, 2013), há o esclarecimento acerca da ampliação e à flexibilização formativa conforme está exposta na BNCC-EM. Segundo essa normativa, as políticas atuais apenas estariam colocando em prática algo que já foi alvitado e referendado na LDBEN (BRASIL, 1996).

A liberdade de diversificação e flexibilidade de currículos encontra respaldo nos princípios constitucionais, reafirmados na LDB, da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Constituição Federal 1988, art. 206, Incisos II e III; e art. 3º, Incisos II e III da LDB), além do previsto na organização da educação nacional, na obrigatoriedade dos sistemas de ensino de assegurar “progressivos graus de autonomia pedagógica” a suas unidades escolares (LDB. art. 15). (BRASIL, 2013, p. 155).

A flexibilidade que imputa aos indivíduos a condição de aprendentes por toda a vida tem respaldo em princípios constitucionais que são ratificados na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN (BRASIL, 1996). A liberdade de aprender exposta no documento supracitado significa também a garantia do livre-arbítrio para selecionar os componentes que irão modelar o itinerário formativo de cada indivíduo. Estas diretrizes para o currículo do Ensino Médio e o direito à aprendizagem não configuram propostas inovadoras ou que vão de encontro ao que já foi estabelecido anteriormente. Destaca-se, então, que estas normativas apenas legitimam e amplificam determinadas políticas que almejam atender aos interesses do mercado. A promulgação destas leis e das demais diretrizes têm em si a finalidade de orientar os professores no desenvolvimento de seus planos pedagógicos, contemplando aos educandos que disporem de autonomia para a formatação do currículo.

A articulação de discursos neoliberais ao campo do currículo e a constituição de indivíduo aprendentes são gestados continuamente no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), o que demonstra a permeação gradativa do empresariado brasileiro no planejamento educacional (MARTINS; KRAWCZYKII, 2018; GIROTTO, 2018.).

À vista disso, a competitividade aliada a *flexi/responsabilização* de si é notória ao observar a atual conjuntura sociopolítica sob a perspectiva da racionalidade neoliberal que não se restringe apenas ao campo da educação. Ainda assim, é por intermédio da escola, que em razão de sua capacidade de ressonância no corpo social que se configura o ideário de sujeito e de conduta à sociedade e ao mundo do trabalho. Em suma, o interesse do empresariado pelo campo da educação se torna explícito ao analisar os modos como o currículo do Ensino Médio é atravessado por princípios neoliberais justapostos às políticas de avaliação em larga escala. Apesar da alusão a uma formação que privilegia a autenticidade e enaltece o indivíduo, paradoxalmente, o procedimento avaliativo instaurado com base em provas de larga escala visam mensurar e quantificar o alunado análogo a um algoritmo — *bioalgoritmo*.

Como uma das consequências do impacto do neoliberalismo no campo da educação denota-se que a influência do empresariado na constituição de políticas educacionais curriculares é contundente. Nesta perspectiva, os modos como se nomeiam o aluno, a escola e o professor são ressignificados na intenção de adequarem tais nomenclaturas à racionalidade neoliberal. Sendo assim, passa-se a

[...] se referir como “aprendentes” aos pupilos, estudantes, crianças e adultos; como “apoiadores de aprendizagem” ou “facilitadores de aprendizagem” aos professores; como “ambientes de aprendizagem”, “lugares para aprendizagem” ou “comunidades de aprendizagem” às escolas, e na redesignação do campo da educação de adultos no sentido de uma “educação ao longo da vida”. (BIESTA, 2018, p. 22-23).

Conforme supracitado e analisado por Biesta (2018), a crescente permeação do pensamento economicista nas políticas educacionais decorre das “políticas de aprendizagem” cujo ensejo do empresariado camufla-se na intenção de melhorar a qualidade do ensino e no fomento à autonomia discente. O cerne desta intenção reside em forjar indivíduos flexíveis o suficiente para que se adaptem às contingências de mercado, ao passo que naturalizem a precarização do trabalho que já está em curso no Brasil, conforme foi explicitado no decorrer deste artigo.

2.6 Palavras finais

No desenvolvimento deste estudo, optou-se teórica e metodologicamente pela genealogia histórico-documental em razão da necessidade de mapear como o campo da educação tem sido atravessado sistematicamente pelo espectro neoliberal. O recorte temporal

restringiu-se aos anos que correspondem ao período entre 1996 e 2018, não deixando de ser assinalada a contribuição da redemocratização política (1985) e à abertura econômica (1990) do país, no processo de neoliberalização da educação.

De acordo com as análises desenvolvidas no decorrer desta pesquisa, evidencia-se que o neoliberalismo se constitui em nível mundial a partir dos anos 1980 e adentra sistematicamente as políticas nacionais de educação e currículo na segunda metade dos anos 1990. O interesse do empresariado pelo campo educacional se justifica em virtude da capacidade de a escola disseminar saberes e práticas por todo o tecido social. Essas discursividades fundadas nos princípios “continuar aprendendo”, que tem por efeito o “aprender a aprender”, abarcam desde jovens em idade escolar até adultos que regressam às instituições escolares, universidades e escolas técnicas a fim de concluírem ou darem continuidade aos seus estudos. O “continuar aprendendo” demarca a encetadura da flexibilização do itinerário formativo nas políticas de currículo ao passo que o “aprender a aprender” está articulado aos interesses do mercado.

Por intermédio de um discurso calcado na meritocracia, a condição de cidadania tem sido relativizada, imputando ao indivíduo que trabalha e que gera renda o direito à filiação social (CASTEL, 2005; SANTOS, 2010). Denota-se que é no âmbito e a partir da educação que a racionalidade neoliberal ressignifica a conduta do indivíduo por meio do dispositivo da flexibilidade pertinente às relações sociais e de trabalho (HARDT; NEGRI, 2012). Deste processo, resulta o *neossujeito* aprendente — autônomo, flexível e responsabilizado. Consequentemente, desvinculado supostamente da condição de subalterno e da consciência de classe social, onde o empregado torna-se um colaborador ou associado à empresa.

Se, por um lado, o “engajamento subjetivo” produzido pela lógica da flexibilização produtiva faz os trabalhadores submeterem-se ao ideário do capital quando da introjeção dos valores da cultura organizacional e da sensação de fazer parte da “grande família” que ela pretende ideologicamente representar, por outro, concretamente dá-lhes um sentimento de pertença a uma coletividade, sentimento este que é efetivamente sentido nas suas vivências cotidianas, por mais instável e transitório que isso possa vir a ser e por mais tensões que possam existir entre os trabalhadores e a empresa. De um modo geral, essa situação cria um cenário no qual a ideia de maior responsabilização no processo produtivo pode ser assimilada de forma relativamente positiva por um grande contingente de trabalhadores. (BARBOSA, 2011, p. 134).

As antigas relações de trabalho são ressignificadas no hodierno, conforme disposto no excerto acima, o *neossujeito* se dissocia da condição de empregado e assume a função de colaborador ou de associado consoante a perspectiva do empresariamento de si. Para tanto, o

indivíduo constitui-se similar a uma empresa, operando a partir da inovação e da atualização constante de seus conhecimentos. Ao mapear as condições de possibilidade referentes ao atravessamento da racionalidade neoliberal no campo da educação, evidencia-se que esse processo se inicia no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990, e é consolidado no presente.

Desse modo, institui-se o *neossujeito* aprendente que resulta da transposição do princípio “continuar aprendendo” para o “aprender a aprender”. Para que se consolide a aprendizagem ao longo da vida, é necessário antes sensibilizar o indivíduo ainda no Novo Ensino Médio para que esteja familiarizado ao atual cenário configurado pelo neoliberalismo. Assim, o aluno forjado sob o paradigma neoliberal seria dotado da capacidade de decidir autonomamente sobre seu itinerário formativo e gerência de vida, consoante à justaposição de aspirações e demandas de mercado. Igualmente, denota-se a tenuidade entre a responsabilidade e a responsabilização por suas escolhas de vida, que estão atreladas às concepções empresariais da *flexi/responsabilização de si* e a *governamentalidade pedagógica* fundamentada em preceitos orientados pelo mercado.

A promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996) estabeleceu as bases para o desenvolvimento de um ensino flexibilizado e continuado a fim de adequar a formação do indivíduo aprendente às necessidades do mercado, sem abandonar a cidadania e a consciência crítica. Ainda assim, preconizou o modelo de educação voltado ao mundo trabalho e à geração de emprego e renda. A simultaneidade do “continuar aprendendo” e a flexibilização formativa nos documentos analisados demarcam a imbricação entre racionalidade neoliberal e as políticas educacionais e de currículo sob o princípio do “aprender a aprender”.

Em relação às políticas avaliativas educacionais, ressalta-se que ao mensurar a educação por intermédio de provas em larga escala é desconsiderado o aspecto local de cada instituição escolar e respectiva comunidade, embora, paradoxalmente, nos documentos educacionais brasileiros seja enaltecida a necessidade de se observar a realidade sociocultural da escola e do educando no planejamento curricular. Em síntese, é por intermédio da individuação e da autonomia que, inferida na remodelação do currículo escolar (Ensino Médio), visam-se forjar *neossujeitos* capazes de formatar seu itinerário formativo e gerir suas escolhas de vida. A educação, sob a égide neoliberal, almeja flexibilizar o indivíduo o suficiente para que se adapte às crises econômicas, às necessidades e às contingências mercadológicas às quais o neoliberalismo o expõe e o responsabiliza (culpabiliza, no fracasso de si) no cotidiano de suas predileções.

Governamentalidade pedagógica e *flexi/responsabilização* de si segundo a preceptiva neoliberal

Audrei Rodrigo da Conceição. A Influência do Discurso Neoliberal na Governamentalidade Pedagógica no Brasil Contemporâneo. **Revista Cocar**, Belém, v.14, n. 28, jan./abr., p. 521-540, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31792/rc.v14i28>. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3136>. Acesso em 09 set. 2021.¹⁶

Resumo: Circunscrito ao campo da História da Educação e aos Estudos das Políticas Educacionais, este artigo problematiza a influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica dos indivíduos no hodierno. Assim, tendo por objetivo investigar como o governo de si é pensado a partir da autonomia do itinerário formativo, procede-se a análise da Base Nacional Comum Curricular (2017) e de demais materiais referentes às propostas neoliberais que impactam no campo da educação. A promoção de indivíduos autônomos, autênticos, flexíveis e responsabilizados, conforme exige o mercado, é resultado da inserção do discurso empresarial nos processos educativos, o que é reafirmado sistematicamente por meio da instituição de novas leis e diretrizes educacionais e curriculares subsequentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Logo, o dilema socioeducativo atual transcende a questão da flexibilização e reside no desenvolvimento de um plano de educação que articule o itinerário formativo à melhoria das condições mínimas para o acesso e a permanência dos educandos na escola.

Palavras-chave: Governo de si. Discursividade empresarial. Flexibilização curricular.

¹⁶ O texto em sua íntegra, conforme publicado originalmente, está disponível no Apêndice B. Neste artigo optou-se por indicar o DOI e o *link* para o acesso ao artigo em virtude que o DOI remete à revista onde está situada a pesquisa e não ao trabalho diretamente.

3 A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo

3.1 Imersão ao estudo

No desenvolvimento deste artigo, problematiza-se como a relação professor, aluno e currículo é pensada e ressignificada no neoliberalismo. Para tanto, este estudo circunscreve-se ao campo da História da Educação e aos Estudos das Políticas Educacionais.

Ao analisar os processos históricos de governo dos indivíduos promovidos através de práticas discursivas contemporâneas, percebe-se que o fomento ao empresariamento de si almeja fazer dos indivíduos seres autênticos e “atrativos” para o mercado. O planejamento educacional é deslocado do ensino para a aprendizagem, que se constitui a partir do discente. Nesse processo, a prática docente assume a função de aporte pedagógico – facilitador ou colaborador para a “[...] aprendizagem.” (BIESTA, 2016, p. 5).

As relações de trabalho e de consumo no pós-fordismo implicam em uma reconfiguração paradigmática nos processos de ensino e de aprendizagem, que se iniciam na década de 1980. Denota-se que o modelo de gerência organizacional da sociedade baseava-se no fordismo e na homogeneização dos artefatos industriais que refletiam na estrutura escolar e formação dos indivíduos. Os alunos eram pensados de modo a replicar moral¹⁷ e profissionalmente o mestre. Com o advento do Toyotismo após 1980, o modelo produtivo e socioeconômico é ressignificado e os artefatos industriais assumem características customizadas no intuito de atender as demandas contingentes de consumidores que primam pela autenticidade. Diante disso, faz-se necessária a adaptação dos profissionais às exigências voláteis do mercado, o que reverbera diretamente na relação entre patrão e operário e professor, aluno e currículo.

No pós-fordismo, consoante à educação, as tentativas de padronização curricular iniciam-se no país a partir de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Cf. Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 289-294). Conforme investiga-se no decorrer deste texto, o neossujeito busca fazer de si uma microempresa e o processo formativo na escola será apenas um elemento propulsor para que esses jovens se autogovernem e se constituam em aprendentes autônomos e singularizados.

¹⁷ Referente aos debates acerca da formação moral dos indivíduos, sugere-se a leitura de Pizolati e Alves (2019).

À vista disso, não cabe mais à educação pós-moderna transmitir conhecimentos ou preparar *a priori* o educando para que aprenda aquilo que lhes será exigido no mundo do trabalho e nas relações sociais. A seleção de conteúdos que modela o currículo desloca-se da seara do professor e do estado e é relegada aos educandos (DUARTE, 2000, p. 9). Como resultado há o incentivo à autonomia flexível e à responsabilização. O indivíduo deverá ser capaz de adaptar-se às diferentes situações socioeconômicas segundo dispõe o item nº 10 das Competências Gerais da Educação Básica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BNCC, 2017, p. 10).

O processo formativo articula-se à individuação, ou seja, ao modo como se constitui a individualização do sujeito. Referente a esse tema, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) define que a “[...] escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia.” (PDE, 2007, p. 05). Em convergência com o mercado, a BNCC estabelece que:

Diferentemente do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio não há indicação de anos na apresentação das habilidades, não só em função da natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino, mas também, como já referido, do grau de autonomia dos estudantes, que se supõe alcançado. Essa proposta não mais impõe restrições e necessidades de estabelecimento de sequências (que já são flexíveis no Ensino Fundamental), podendo cada rede de ensino e escola organizar localmente as sequências e simultaneidades, considerados os critérios gerais de organização apresentados depois de cada campo de atuação. (BNCC, 2017, p. 493).

Assim, denota-se que ao flexibilizar o itinerário formativo, as relações sociais, de consumo, de trabalho e as identidades são atravessadas de diferentes modos pelo discurso empresarial. O desígnio dessas políticas educacionais presentes nos currículos, conforme aponta o professor Tomas Tadeu da Silva (2005, p. 15), objetiva fomentar a mobilização de conhecimentos e de saberes necessários para instituir a competição entre todos, o que se solidifica sob a égide da racionalidade neoliberal. Esse regime institui um governo pedagógico que visa otimizar saberes supostamente necessários para o sucesso no mundo do trabalho, configurando esses neossujeitos em empreendedores e em empresários de si próprios.

De acordo com Libâneo e Pimenta (2002, p. 92), a autonomia deve ser gestada de maneira a não desamparar as escolas e os professores – “[...] funcionando às cegas”. As ações governamentais no campo da educação estão sob influência de estruturas externas movidas pelas mudanças tecnológicas, econômicas e sociais características do mundo globalizado e globalizante (VALLEJO, 2002, p. 56). Nas palavras de Pinto (2017, p. 1058):

[...] as políticas educacionais instituídas no Brasil, nas últimas décadas, têm se configurado em torno de ações que visam à organização sistêmica da Educação Básica, ação coordenada pelo Ministério da Educação. Em consequência, a proposição de uma BNCC insere-se no conjunto dessas ações, na perspectiva de configurar uma unidade conceptual ao currículo.

A BNCC, ao flexibilizar a oferta curricular, paradoxalmente, visa padronizar a formação do indivíduo e desconsidera as diversas culturas regionais brasileiras. Se um dos objetivos da Base é a melhoria da qualidade do ensino, a tomada de outras medidas seria mais urgente do que simplesmente flexibilizar o acesso aos conteúdos. A valoração do professor, a aquisição de materiais didáticos adequados e a melhoria dos prédios escolares entre outras seriam ações necessárias – Cf. Cássio (2018, p. 247).

Destarte, na continuidade deste estudo, apresentam-se as ferramentas teóricas e metodológicas utilizadas nas análises. Logo após, investiga-se como o neoliberalismo tem reconfigurado as relações sociais, de consumo e de trabalho justaposto à educação brasileira – 1996. Por fim, problematiza-se como através da BNCC se ratifica um governo pedagógico de si cujo fim é a flexibilização, a autenticidade e a responsabilização dos indivíduos, que resulta na competitividade entre si e entre todos.

3.2 Ferramentas teóricas e metodológicas

[...] fazer aparecer as regras de formação dos conceitos, os modos de sucessão, encadeamento e coexistência dos enunciados, se depara com o problema das estruturas epistemológicas; estudando a formação dos objetos, os campos nos quais emergem e se especificam, estudando também as condições de apropriação dos discursos, se depara com a análise das formações sociais. Trata-se, para a arqueologia, de espaços correlativos. (FOUCAULT, 1992, p. 235).

Conforme supracitado, é necessário observar como, através das políticas educacionais, desenvolve-se um modelo de governo pedagógico em que o processo de (auto) condução dos indivíduos obedece aos ditames da racionalidade neoliberal. O conjunto de práticas envolvidas nesse processo visa conduzir a conduta dos indivíduos (FOUCAULT,

1992, p. 277-293). Sendo assim, o governo de si (FOUCAULT, 2012, p. 13) estaria tencionado entre as políticas educativas e a racionalidade neoliberal que não objetiva romper com o campo pedagógico e, sim, confluir ambos os saberes.

Segundo o professor Alfredo Veiga Neto, o correto seria então referir-se a governamento e não a governo, uma vez que

[...] aquilo que entre nós se costuma chamar de governo – o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) – é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo. É fácil ver que o uso do mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera, no mínimo, alguma ambiguidade. É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo governo – o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa – passe a ser substituído por governamento nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar. (VEIGA-NETO, 2005, p. 82).

Nesse caso, ao tomar a BNCC como materialidade investigativa, deve-se considerar, além das condições de possibilidade, os “[...] jogos de poder” (FOUCAULT, 2006 *In*: MOTTA, 2006, p. 276) presentes nesse documento. Sobre a distinção entre jogos e relações de poder, é

[...] preciso distinguir as relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades - jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros – e os estados de dominação, que são o que geralmente se chama de poder. (FOUCAULT, 2006 *In*: MOTTA, 2006, p. 285).

Ao imprimir o discurso neoliberal como regime de verdade no campo da educação, essas discursividades passam a pautar os modos como os indivíduos percebem-se e constituem-se no mundo, orientados pelas lógicas empresariais do empreendedorismo, da competição, da individualização e da responsabilização. O fracasso ou o sucesso seriam então atribuídos aos resultados das escolhas de vida de e não mais a fatores externos, tais como crises econômicas etc. Mesmo que as condições sociais e de trabalho sejam contingentes, caberia ao indivíduo contemporâneo perceber a realidade econômica que o circunda e adaptar-se às diferentes situações e demandas do mercado. A essa situação, salienta-se que

[...] a sobrevivência [pressupõe-se, no mundo neoliberal] implica uma orientação sobre a questão de como se pode adaptar e ajustar às circunstâncias em constante mudança, considerando que a vida provoca para

explorar se vale a pena se adaptar às circunstâncias que se apresentam, ou se a primeira tarefa é, na verdade, tentar criar circunstâncias melhores [empreender-se]. (BIESTA, 2018, p. 26).

Referente à constituição da BNCC, destaca-se o estudo do professor Antônio Henrique Pinto (2017, p. 1048). Ao mapear a construção curricular no país a partir do final da década de 1990, Pinto fornece o aparato necessário para entender como se engendrou a base curricular. Destarte, possibilita-se avançar nos estudos sobre a relação professor, aluno e currículo imbricados ao governo pedagógico. A elaboração da BNCC advém de políticas e de decretos criados a partir dos anos 1990, cuja finalidade é a instituição de um currículo comum a todos e sensível às mudanças socioeconômicas neoliberais, tema da próxima seção.

3.3 A reconfiguração das relações sociais, de consumo e de trabalho

A partir dos anos 80 e (sobretudo) 90, instalou-se um presentismo de segunda geração, subjacente à globalização neoliberal e à revolução informática. Essas duas séries de fenômenos conjugam para “cumprir o espaço-tempo”, elevando a lógica da brevidade. De um lado, a mídia eletrônica e informática possibilita a informação e os intercâmbios em “tempo real”, criando uma sensação de simultaneidade e de imediatez que desvaloriza sempre mais as formas de espera e de lentidão. De outro lado, a ascendência crescente do mercado e do capitalismo financeiro pôs em xeque as visões estatais de longo prazo em favor do desempenho a curto prazo, da circulação acelerada de capitais em escala global, das transações econômicas em ciclos cada vez mais rápidos. (CASTELLS, 1999 *apud* LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 63).

Segundo o excerto acima, o consumo fundamentado em um imediatismo objetiva o efêmero e a *sentimentalização* que os produtos possam propiciar aos indivíduos. Essa mudança de ênfase é promovida pelo empresariado, favorecendo uma dinâmica que impulsiona a inovação de artefatos e de hábitos de consumo (SCHUMPETER, 1982, p. 64). Após os anos 1980, com o advento do Toyotismo, demarca-se a transição do ensino para a aprendizagem, cuja centralidade da ação pedagógica desloca-se do professor para o aluno.

As propostas educativas atuais decorrem do fato de que o aluno assume a responsabilidade pela seleção de conteúdos de seu percurso formativo. No neoliberalismo, a figura do docente é esmaecida em nome da autonomia discente. De acordo com o que se almeja para o neossujeito, a singular individualidade de sua formação será o que irá destacá-lo frente aos demais concorrentes no mundo do trabalho. A busca pela autenticidade alia-se à metamorfose mercadológica. O governo desses indivíduos assemelha-se à produção de

bens e de serviços. No campo da educação, a singularidade e o *inovismo* pedagógico também se fazem presentes.

De acordo com Silva (2018, p. 559), as “[...] características de um capitalismo artista sinalizam para uma estetização da vida, na busca por diferenciação, ligando o econômico com as formas de sensibilidade.” Atribui-se a isso a busca pela autenticidade nas relações de trabalho e de consumo, onde a experimentação de novas emoções efêmeras necessitam ser retroalimentadas de outras vivências. A esse neossujeito multifacetado e afeito às volatilidades do mercado, denomina-se como *homo aestheticus*.

Há de convir: o capitalismo não acarretou propriamente um processo de empobrecimento ou de delinquência da existência estética, mas sim a democratização da massa de um *homo aestheticus* de um gênero inédito. O indivíduo transtético é reflexivo, eclético e nômade: menos conformista e mais exigente do que no passado, ele se mostra ao mesmo tempo um “drogado” do consumo, obcecado pelo descartável, pela celeridade, pelos divertimentos fáceis. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 31).

Nesse panorama que se engendra a racionalidade neoliberal, a produção de manufaturados exige a articulação entre o passado e o presente, fusionando-os como tendência – moda. Como exemplo desse novo cenário neocapitalista, tem-se a fabricação de produtos artesanais ou em edições limitadas que seguem produzidas em larga escala. Esses artefatos industriais são pensados no intuito de atender a uma demanda de consumidores que buscam conciliar tradição e novidade.

Um bom exemplo dessa especial experiência do tempo que chamamos a contemporaneidade é a moda. Aquilo que define a moda é que ela introduz no tempo uma peculiar descontinuidade, que divide segundo a sua atualidade ou inatualidade, o seu estar ou o seu não estar mais na moda (*na* moda e não simplesmente *da* moda, que se refere somente às coisas). (AGAMBEN, 2009, p. 66).

A brevidade do tempo de vida desses produtos reflete na ampliação de processos formativos e de ofertas curriculares, cujo intuito é possibilitar ao indivíduo uma constituição autêntica e inovadora. Assim, fomenta-se a competição entre si e entre indivíduos por melhores colocações no mercado de trabalho e o destaque no campo social. Esse fenômeno incide diretamente na *práxis* docente, onde a pressão por desempenho e performance faz com que os professores sejam impelidos a dar conta das demandas sociais e mercadológicas. O desenvolvimento à autonomia dos educandos no processo formativo incide diretamente na

ressignificação do professor, que assume a função de um incentivador do saber e não mais de um formador.

O estímulo à competição é intrínseco à racionalidade neoliberal, que será promovida e internalizada discursivamente por intermédio da educação. Ao fim do processo de escolarização, radicado em um governmento pedagógico de si, busca-se constituir um indivíduo dotado de capacidades e de habilidades flexíveis segundo apregoa o mercado. A autonomia da escola na oferta do ensino almeja possibilitar ao educando as condições necessárias para que possa deliberar sobre quais competências julga pertinentes em seu itinerário formativo.

O objetivo da educação pública é, portanto, promover autonomia. A regra vale tanto para instituições de ensino como para indivíduos. O conceito de autonomia, contudo, tem se prestado a equívocos, com conseqüências danosas para a aprendizagem. A compreensão do conceito de autonomia do indivíduo exige a percepção da natureza dialética da relação entre socialização e individuação. Educar homens e mulheres autônomos é garantir a emergência de subjetividades críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles. (PDE, 2007, p. 40-41).

Segundo o PDE, a capacidade de autonomia sobre quais conteúdos deverão compor o currículo articula-se aos processos de aprendizagem e de individuação. Por conseguinte, dando continuidade ao estudo, problematiza-se como o governmento pedagógico de si influi na formação do brasileiro, o que é gestado no âmbito da sociedade pós-fordista, mais precisamente após a segunda metade dos anos 1990.

3.4 A formação do brasileiro na era pós-fordista

No ano de 1996, instituiu-se, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN). Diante disso, houve o rompimento em nível nacional com as velhas políticas educacionais que engessavam supostamente a formação do indivíduo, sobretudo com aquelas radicadas na perspectiva liberal fordista. Influenciado pelo mercado e o neoliberalismo, o ensino passou a objetivar uma educação amplificada que desse conta de formar para a cidadania e para o ensino técnico-científico. Em concomitância, ensejou-se o desenvolvimento social e o preparo para o mundo do trabalho.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDBEN, 1996).

Essa posição adotada a partir da segunda metade dos anos 1990 foi reafirmada nos anos 2000 através do decreto nº 5.296 de 2004, onde a “[...] comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho [...]” assumem a centralidade no processo formativo. A ampliação de componentes educativos visa constituir um neossujeito flexibilizado, adaptável e atento às distintas realidades de trabalho adjacentes. Assim, a educação assume o papel de instrumentalizar a produção de “[...] conhecimentos e habilidades úteis para o funcionamento da economia, com referência ao mercado de trabalho e à competição – e para adaptações flexíveis às condições em permanente mudança.” (BIESTA, 2018, p. 26).

Para a contemplação desses pré-requisitos desejáveis pelo mercado, faz-se necessário instituir um indivíduo criativo e autônomo, capaz de gerir-se intuitivamente de acordo com as contingências socioeconômicas. A racionalidade neoliberal captura também os professores, que precisam considerar e desempenhar as múltiplas tarefas que lhes são exigidas no cotidiano de seus afazeres escolares.

É nesse ínterim que a metodologia educacional é ressignificada e imbuída de outros sentidos, renomeiam-se de “aprendentes” os alunos, de “apoiadores” ou “facilitadores” de aprendizagem os professores e de “[...] ‘ambientes de aprendizagem’, ‘lugares para aprendizagem’ ou ‘comunidades de aprendizagem’ às escolas, e na redesignação do campo da educação de adultos no sentido de uma educação ao longo da vida.” (BIESTA, 2018, p. 22-23).

Nesse ímpeto, em um país em que muitos docentes não dispõem sequer de uma formação adequada, instituiu-se, em 2001, a lei nº 010172 no objetivo de garantir a formação superior para o professorado brasileiro. A referida lei determina que “[...] em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior.” (BRASIL, 2001).

As ações políticas pedagógicas governamentais, influenciadas pela racionalidade neoliberal, almejam a preparação para o mercado de trabalho e à geração de renda. Como exemplo, tem-se a promulgação do decreto nº 6.629 de 2008, o Programa Unificado de Juventude (ProJovem) que se subdivide em quatro categorias: “I – ProJovem Adolescente –

Serviço Socioeducativo; II – Projovem Urbano; III – Projovem Campo – Saberes da Terra; e IV – Projovem Trabalhador” (BRASIL, 2008). Essa política foi pensada na finalidade de “[...] preparar o jovem para o mundo do trabalho, em ocupações com vínculo empregatício ou em outras atividades produtivas geradoras de renda.” (*Ibidem*, 2008).

O governmentação pedagógico na era do neoliberalismo não se restringe apenas ao ensino básico, há o intento de abarcar todos os níveis da educação, dos primeiros anos escolares à formação superior. Sendo a flexibilização inerente à aprendizagem e ao empreendedorismo de si, o aprender a aprender ao longo da vida reconfigura a instrução fazendo com que esse método assuma outro sentido. Na atualidade, “[...] a pessoa instruída é capaz de aprender permanentemente.” (R. SILVA, 2018, p. 561), o que a distingue de outrora, onde instruir-se significava aprender um ofício específico por intermédio da reprodução e não da inovação.

A competitividade transcende, mas não abandona a competição entre os sujeitos, uma vez que superar a si próprio é internalizado através “[...] de micropráticas de representação/fabricação, julgamento e comparação.” (BALL, 2010, p.50). O objetivo nesse regime formativo que envolve leis, ações pedagógicas e discursos neoliberais é fazer dos indivíduos adaptáveis às distintas realidades de trabalho que os circundam. O neossujeito deverá mobilizar seus “[...] esforços adicionais de investimento – treinamentos, cursos, atualizações – para preservar seu valor e manter ou aumentar seus rendimentos.” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 69).

Sobre a imbricação entres políticas econômicas, sociais e pedagógicas, o professor Sylvio Gadelha Costa (2009, p. 142-143) demonstra em seus estudos que

[...] determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vem transformando sujeitos de direitos em indivíduos microempresas – empreendedores.

Desse modo, as políticas de educação permeadas por discursividades oriundas do empresariado instituem o espírito do empreendedorismo de si. O (in) sucesso na alocação no mundo do trabalho, que antes era atribuído ao estado ou à sociedade (circunstâncias), resultaria de (in) competência na (in) gerência de vida. A performance e a autenticidade estariam intimamente relacionadas à capacidade de gerir-se, justaposta à flexibilidade que infere também à responsabilização de si. A pressão por resultados delinea o caminho para o “sucesso”. Ao que se refere essa questão, Anderson (2010, p. 71) argumenta que

[...] a educação, baseada em resultados, criou uma cultura de responsabilização, ou seja, critérios de performance, indicadores de performance, gestão de performance etc. [...] A necessidade de sermos constantemente responsabilizados aumenta nossa visibilidade e requer que alinhemos nossas performances com critérios externos de responsabilização.

A capacidade de auto aprimorar-se na sociedade neoliberal influi de maneira ativa na ressignificação paradigmática de outros rumos assumidos pela educação. Os alunos já não estão mais em situação de meros receptáculos passivos do conhecimento. Cabe-lhes agora participar ativamente na construção do saber através da distinção de quais conteúdos irão ou não compor sua grade formativa. Os “educandos clientes” concebem seus currículos de acordo com os resultados que almejam para si, cuja finalidade primordial é ascender socialmente (BAUMAN, 2008, p. 127). Segundo Hardt e Negri (2012, p. 120-121; p. 249), as relações sociais e interpessoais são reconfiguradas segundo o imperativo da flexibilização. De acordo com Barbosa (2011, p. 143):

Se, por um lado, o “engajamento subjetivo” produzido pela lógica da flexibilização produtiva faz os trabalhadores submeterem-se ao ideário do capital quando da introjeção dos valores da cultura organizacional e da sensação de fazer parte da “grande família” que ela pretende ideologicamente representar, por outro, concretamente dá-lhes um sentimento de pertença a uma coletividade, sentimento este que é efetivamente sentido nas suas vivências cotidianas, por mais instável e transitório que isso possa vir a ser e por mais tensões que possam existir entre os trabalhadores e a empresa. De um modo geral, essa situação cria um cenário no qual a ideia de maior responsabilização no processo produtivo pode ser assimilada de forma relativamente positiva por um grande contingente de trabalhadores.

Nesse sentido, a “[...] articulação entre individualização e a responsabilização [...]” (SILVA, 2017, p. 700) visa estimular a competitividade intra/interpessoal, ou seja, mais do que competir e superar seus “concorrentes”, o governo pedagógico neoliberal promove um superar-se a si próprio *ad aeternum*. Por intermédio de um aprender a aprender, configura-se uma espécie de dízima periódica da educação, aonde a aprendizagem retroalimenta-se da “[...] (auto) competitividade.” (BALL, 2016 *In*: COLLET; TORT, 2016, p. 30; SILVA, 2017, p. 707).

Com base nisso, na continuidade deste estudo, investiga-se como a racionalidade neoliberal e as discursividades empresariais estão presentes na BNCC. Para tanto, destacam-se quatro termos-chave que auxiliaram no escrutínio da materialidade, são eles: mundo do trabalho, protagonismo e autonomia, formação técnica e profissional e currículos flexíveis.

3.5 Flexibilização curricular e responsabilização de si na BNCC

Triches e Aranda (2016, p. 82) apontam que autores europeus e estadunidenses têm influenciado de forma contundente as políticas brasileiras através de discursos que defendem as adaptações curriculares e formativas de acordo com as mudanças econômicas internacionais.

Nesse sentido, a BNCC teria por finalidade auxiliar os professores no plano da gestão pedagógica, ratificando seu propósito de orientar a formação humana tanto para o campo social quanto ao mundo do trabalho e à geração de renda. O debate sobre os rumos da educação brasileira não se restringe à Base, outros organismos, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), também contribuem como norteadores para o processo de neoliberalização do ensino no país.

No plano das “recomendações” e não das diretrizes normativas, o Conselho Nacional de Educação, parecer CNE/CP nº 11/2009, visa promover a flexibilização curricular no intuito de dispender mais autonomia aos alunos em seu processo formativo. Assim, em consonância com o CONAE, a BNCC (2017, p. 296; p. 467) objetiva

Promover a inclusão dos componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, e componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular que possibilitem, eletivamente, desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos estudantes.

[...] Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional.

Essa nova estrutura curricular proposta pela BNCC almeja valorar o protagonismo juvenil. Por intermédio da oferta de itinerários formativos diversificados, aspira-se contemplar a multiplicidade de interesses dos estudantes. A organização do Ensino Médio configura-se a partir de áreas do conhecimento, privilegiando o ensino da matemática e do português como componentes obrigatórios. Com isso, mantém-se a formação mínima exigida pelo mercado e

os mecanismos internacionais de avaliação. Somado a isso, preconiza-se também uma formação que propicie o estímulo à liberdade, à consciência crítica, à responsabilidade e à autonomia do indivíduo. A saber:

[...] estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida; e da promoção de atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral. [...] Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. (BNCC, 2017, p. 465; p. 467).

Para o sucesso dessa proposta, a flexibilização curricular torna-se o principal eixo mobilizador da Base. Nesse intento, tanto a padronização do currículo quanto a possibilidade de flexibilizá-lo, remontam à LDBEN Art. 35-A, § 7º – 1996. Entretanto, a BNCC tende a reforçar e a implementar a instauração de um currículo comum em âmbito nacional. Sob a égide da racionalidade neoliberal, o jovem recém-formado deverá ser dotado da capacidade de lapidar autonomamente o seu currículo. O argumento discursivo empresarial é que a promoção do aprender a aprender permitirá ao indivíduo remodelar seus conhecimentos na intenção de se adaptar às demandas contingentes do mercado e da sociedade.

O governo pedagógico empresarial intui fazer com que os indivíduos se autogovernem de acordo com interesses mercadológicos, incorporados naturalmente via educação. O empreendedorismo de si é o exemplo mais claro da consolidação do paradigma neoliberal, em que a *flexi/responsabilização* passa a pautar sistematicamente as escolhas de vida e as relações sociais.

Semelhante ao que já ocorre na produção de artefatos industriais, a elaboração de um currículo comum a todos conduz à invenção de novos hábitos e de práticas sociais que justapõem conhecimentos tradicionais com elementos inovadores (GOODSON, 2010, p. 78). Diante disso, destaca-se que o dilema das políticas públicas educacionais, em relação à qualidade do ensino no hodierno, extrapola o diálogo acerca da instituição de um currículo flexibilizado.

3.6 O dilema atual da educação

A escola contemporânea já não produz mais “sujeitos em série” e padronizados consoante à lógica fordista – Cf. Piana (2009, p. 57-83). Atualmente, por intermédio de um

governo pedagógico de si, o qual se fundamenta na discursividade neoliberal, promove-se a constituição de indivíduos únicos e capazes de gerir a si próprios. Segundo pressupõe a racionalidade empresarial, a condução do neossujeito configura-se a partir de um autogoverno formativo. Sendo essa uma estratégia pedagógica fundamental para a emancipação socioeconômica do aluno, a finalidade da educação contemporânea não reside mais no tornar-se simplesmente autônomo ou “adulto” (NARODOWSKI, 2016, p. 64) e, sim, em fazer do educando um empresário de si.

Conferindo ao indivíduo a possibilidade de modelar seu itinerário formativo segundo critérios e interesses pessoais, o neossujeito dispõe *a priori* do livre arbítrio para selecionar os conteúdos curriculares que julga potencializadores para a sua carreira. No entanto, Libâneo (2004, p. 63) evidencia que “[...] ter domínio de conteúdos e métodos são tarefas diretamente ligadas às metodologias específicas das matérias e, por isso são da competência do professor.” Caberia então ao docente definir o desenvolvimento da aula e a seleção de conteúdos que irão compor a grade curricular dos futuros cidadãos. Na atualidade, o paradoxo pedagógico manifesta-se, uma vez que as matérias seriam selecionadas pelos próprios alunos e não pelo professor; cabendo a estes eleger disciplinas em detrimento a outras.

No que tece à BNCC, mesmo dispondo de um tom sedutor que assenta na flexibilização curricular, denota-se que seria praticamente impossível definir um currículo comum capaz de contemplar a ampla gama cultural e socioeconômica à qual se inserem as escolas brasileiras. São distintos as tradições e os anseios que compõem o jovem contemporâneo. Sendo assim, homogeneizar um modelo curricular que atenda às múltiplas instituições escolares, secretarias municipais e estaduais de ensino, bem como professores e alunos seria quase que inviável.

Seguindo essa linha de raciocínio, em confluência com Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 287-295), entende-se que “[...] uma base nacional comum não é garantia de que os estudantes brasileiros terão resguardados seus direitos a determinados conhecimentos, como argumenta o discurso oficial.” (*Ibidem.*, p. 287). Ainda, conforme argumentam os autores:

Se realmente o que se busca é a melhoria da qualidade de ensino, as políticas públicas deveriam se voltar inicialmente para a redução das assimetrias sociais, enquanto as políticas educacionais precisariam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação. Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desprezar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas

simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional. (*Ibidem.*, p. 295).

Apesar de atraente, ao incumbir aos alunos a responsabilização por suas escolhas de vida, essa ação confere-lhes uma “penalização” a longo prazo. Ao apostolar o respeito à multiplicidade e às diferenças, a BNCC se contradiz em seu próprio discurso ao propor em âmbito nacional uma base curricular comum, porque acabaria por restringir e não diversificar a oferta de conteúdo.

Sobre o desenvolvimento de pesquisas no campo da educação e das políticas públicas acerca desse tema, a professora e socióloga francesa Agnès Henriot-van Zanten entende que, ao investigar sobre essas questões que circundam a formação do indivíduo, é fundamental

[...] abordar as desigualdades escolares que se devem às diferenças espaciais, isto é, ao fato de o trabalho pedagógico, os conteúdos de ensino e as expectativas dos docentes para com as aquisições dos alunos diferirem de um estabelecimento a outro em função de sua localização geográfica. (ZANTEN, 2001 *In*: VASCONCELLOS, 2004, p. 273).

Com base nisso, a crítica à BNCC fundamenta-se na intenção de padronizar o currículo, como propõe o governo federal. Uma vez que se engendra uma oferta curricular *à la carte*, isso resultaria no cerceamento de outras possibilidades de estudos. Não se pode negligenciar que, para uma parcela considerável da população brasileira, o processo formativo dificilmente se apresentará fora da escola. A flexibilização curricular deveria complementar a formação plena e não limitar a oferta de conteúdo. Entende-se que ter de escolher entre uma formação humanista, biológica ou técnico-profissionalizante não implica necessariamente na melhoria da qualidade de ensino. Acerca dessa questão, Silva e Ferreira (2014, p. 13) entendem que

O Estado é responsável pelo fornecimento e financiamento dos serviços públicos, onde a educação é uma das vertentes. Mas não somente isso, também deve garantir os princípios fundadores da escola, entre eles: a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares. Visto que dentro das salas de aula, os alunos aprendem que o Estado deve garantir seus direitos e que também possuem deveres a serem cumpridos, porém ao sair da sala de aula, se deparam com uma realidade totalmente diferente, contradizendo com tudo aquilo que aprendera, o que podem causar consequências negativas, em vez de positivas. Sendo assim, o Estado deve contribuir também para que a sociedade em que os alunos serão incluídos seja um lugar que proporcione uma vida digna.

Ao jovem da periferia em idade escolar caberia a escolha entre o ensino profissionalizante, que lhe garantiria uma renda mínima imediata, ou moldar seu currículo no intuito de ingressar futuramente em uma universidade. Isenta-se, assim, a responsabilidade do estado. O ensino da matemática e do português seguem obrigatórios, enquanto outras áreas do saber tornam-se optativas. A finalidade do ensino público passa a centrar de modo contundente a formação massiva de mão-de-obra. O preparo para o nível superior ficaria sob o desígnio de escolas públicas elitizadas, como os Institutos Federais e os colégios militares, bem como as instituições privadas de ensino cujos acessos é seletos a uma parcela privilegiada da sociedade.

Em um Brasil em que grande parte da população sequer tem acesso ao saneamento básico e muitas escolas não possuem banheiros, bibliotecas, lousas e refeitórios adequados, falar em flexibilização do itinerário formativo ou em inovação pedagógica, sem antes sanar esses problemas de primeira ordem, soa como utópico. Ampliar e flexibilizar a grade curricular não garante um ensino público de qualidade. É necessário antes estabelecer as condições mínimas para a educabilidade desses jovens, porque uma parcela considerável da população terá sua principal formação (quicá única) realizada em uma instituição pública de ensino básico.

3.7 Palavras finais

Na contemporaneidade neoliberal, as políticas que estimulam a flexibilidade e a responsabilização da aprendizagem promovem a médio/curto prazo a ressignificação da *práxis* docente.

Diante disso, a BNCC tende a ratificar o discurso empresarial que se engendra desde a segunda metade dos anos 1990. À maciça maioria de estudantes será designado uma formação voltada para o mercado de trabalho. Aos seletos e privilegiados membros sociais estarão resguardadas as benesses de uma educação genuína e verdadeiramente de qualidade, capaz de formá-los para o ingresso no ensino superior e, assim, assegurar-lhes à ascensão social.

Em suma, o currículo e o protagonismo estudantil sobrepõem-se em importância à ação docente, diferentemente do passado onde o professor conduzia todo o processo formativo de maneira padronizada. Não cabe aqui demonizar ou celebrar esta ou aquela prática pedagógica. Conquanto, demonstra-se que, por intermédio de políticas neoliberais, visa-se à flexibilização e à responsabilização, impelindo uma racionalidade mercadológica em razão do empreendedorismo de si via educação. A discursividade neoliberal forja neossujeitos

autônomos, autênticos e flexíveis, semelhante aos produtos que são consumidos e os consomem no contemporâneo.

As relações de ensino de aprendizagem e seus efeitos na prática docente

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A configuração das relações de ensino e de aprendizagem e o exercício da docência na conjectura de livre-mercado. [em submissão].¹⁸

Resumo: Consoante o contexto da relação educação-trabalho, procedeu-se a uma análise documental circunscrita à perspectiva da História do Tempo Presente e aos Estudos das Políticas Educacionais. Examinou-se a relação professor-aluno engendrada no âmbito e a partir de discursividades presentes na agenda neoliberal brasileira, que se efetiva em determinados marcos legais elaborados entre 1996 e 2021, o qual tende a esmaecer a prática docente em decorrência da autonomia formativa e do protagonismo discente. À vista disso, o exercício da docência no presente é atribuído de novos sentidos e esse direcionamento economicista assumido pela educação opera a racionalidade de livre-mercado, a qual obedece à cultura do empresariamento e do empreendedorismo de si presentes nos materiais empíricos examinados. O indivíduo forjado sob essa égide almeja justapor em seu processo formativo projeto de vida, inserção social e o mundo do trabalho – o que abrange ambos, professor e aluno.

Palavras-chave: Educação – neoliberal. Gerência de vida. Protagonismo estudantil.

¹⁸ O texto em sua íntegra, conforme submetido originalmente, encontram-se em anonimato ao que se refere o período o qual foi submetido para não comprometer sua avaliação.

4 A configuração das relações de ensino e de aprendizagem e o exercício da docência na conjectura de livre-mercado

4.1 Apontamentos iniciais

Este artigo examina como se desenvolve a confluência entre a educação e as teorias socioeconômicas na conjectura neoliberal, o que se engendra no advento da racionalidade de livre-mercado com vistas ao protagonismo estudantil em seu itinerário formativo. Por conseguinte, a configuração do ensino e da aprendizagem influi diretamente no exercício da docência de igual modo aos estudantes – ambos aprendentes por toda a vida.

O interesse da economia pela educação objetiva modelar as condutas dos indivíduos dentro de determinada lógica de trabalho com vistas ao capitalismo internacional (COSTA; SILVA, 2019). Com base nisso, é necessário acentuar como as relações de ensino e de aprendizagem são atribuídas de outros sentidos no contemporâneo pós-moderno. A ênfase orquestrada pelo empresariado

[...] está articulada a um deslocamento do ensino para a aprendizagem, implicando novas demandas às práticas pedagógicas. Partindo de alguns pressupostos sugeridos por esse deslocamento, evidencia-se como a aprendizagem adquire força e passa a ocupar uma posição de autoridade no discurso pedagógico, considerando-se as especificidades do cenário brasileiro. (LOPES; ENZWEILER, 2021, p. 4).

Nesse ideário economicista, “[...] o capitalismo necessita do consumo, pois o capital só gera o lucro se a produção que ele financia encontra os consumidores; igualmente, há uma necessidade vital de inovação, ligada à dinâmica do próprio capital.” (CHARLOT, 2020, p. 54). Diante disso, a performance, a “[...] concorrência e os modos empresariais de organização da vida operam, então, para além do campo econômico. Privilegiam-se esses aspectos em variados setores da vida, inclusive ingressando nas pautas da escolarização de nosso tempo.” (SILVA, 2019, p. 7). Ademais, a “[...] disciplina neoliberal pressupõe que esse tipo de política de recompensas e punições torne-se referência para a decisão individual.” (NAGASE; AZEVEDO, 2021, p. 258). No método educacional contemporâneo as microaprendizagens são ofertadas de modo similar conforme já ocorre no consumo de mídia audiovisual a partir de plataformas de *streaming* (Netflix, Spotify etc.). O neossujeito difere da concepção clássica de outrora (fordismo), uma vez que a produção em rede e o advento das tecnologias de informação o subjuga aos novos modelos de produção de artefatos. O anseio pelo ineditismo que move o

mercado de consumidores exige técnicas aprimoradas de produção aliados a uma educação continuada¹⁹.

No campo da educação, as mídias digitais e as redes sociais possibilitam ao neossujeito pequenas doses de saber (microaprendizado) no intuito de diversificar o consumo e a produção de conteúdo pedagógico. Sendo assim, evidencia-se que o neossujeito é forjado sob a racionalidade de livre-mercado, em que a performance e proatividade regem esse sistema.

Esse processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. [...] ele deve ser vigiado e avaliado para obter seu oportunismo intrínseco e forçá-lo a conjuntar seu interesse ao da organização que o emprega. A estratégia neoliberal consistirá, então, em criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios. [...] a *obrigação de escolher* para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como *realidade*, isto é, como única *regra do jogo*, e assim incorporarem a necessidade de realizar um cálculo de interesse individual se não quiserem perder no jogo e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 217).

Conforme supracitado, o termo autoeducador e autodisciplinador denotam a inferência do mercado no campo da educação. Nesse cenário, o indivíduo é convidado a refletir sobre suas práticas de modo responsivo e autonomamente. Esse movimento engendrado no âmbito e a partir da racionalidade neoliberal permeia o campo da educação de forma contundente por intermédio das práticas discursivas que subjetivam este neossujeito (neosaluno) – pós-moderno e pós-fordista²⁰.

Destarte, na continuidade do estudo elencaram-se alguns marcos legais e programas educacionais que evidenciam a aproximação das discursividades neoliberais à educação, mais precisamente à etapa final da educação básica – ensino médio. Esse último ciclo escolar não significa o fim dos estudos, apenas corrobora ao projeto de vida, à inserção social e ao mundo do trabalho. A seguir, apresentam-se as ferramentas teórico-metodológicas que foram selecionadas na inteligibilidade deste estudo e, após, analisa-se a conjectura atual sob a perspectiva mercadológica e o exercício da docência sob o conceito de cultura pré-figurativa e de sociedade assimétrica (NARODOWSKI, 2016).

¹⁹ Temos como micro-práticas, microaprendizagens, neossujeito e aprendizagem são neologismos utilizados pelos autores pesquisados neste trabalho; que igualmente refletem princípios próprios da narrativa neoliberal.

²⁰ Diferentemente da nota anterior, denota-se que os termos presentes neste artigo, tais como autonomia, itinerário formativo e autonomia (financeira, cognitiva, socioemocional) se tratam de uma expressão própria desses marcos legais analisados na pesquisa e não uma “ideia” ou expressão em si.

4.2 Teoria e método

Circunscrita à perspectiva da História do Tempo Presente e aos Estudos das Políticas Educacionais, elegeram-se por ferramentas conceituais e metodológicas os termos foucaultianos de “governo de si”, “subjetivação” e “discurso”. A análise do Tempo Presente “[...] está associada à ideia de um conhecimento provisório que sofre alterações ao longo do tempo. Isso significa dizer que ela se reescreve constantemente, utilizando-se do mesmo material, mediante acréscimos, revisões e correções” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 23), o que influi diretamente na dinamização e liquidez de suas relações sociais, de consumo e de trabalho.

Nesse cenário, a governamentalidade, segundo a “[...] perspectiva de Foucault, [é uma] questão do ‘governo’ [e] está já desde o princípio fortemente relacionada com a questão do ‘autogoverno’. E esta última questão, por sua vez, está claramente relacionada com o problema da subjetividade.” (LARROSA, 2002 *In*: SILVA, 2002 p. 53). O indivíduo capaz de se autogovernar atribui a si a capacidade de autonomia, o que não exclui a influência de leis e de discursos que o atravessam e o subjetivam, tornando-o governável (FOUCAULT, 2008). Sendo assim, admite-se que “[...] o neoliberalismo pode ser examinado para além da crença na naturalidade do mercado ou na redução do campo de intervenção do Estado, situando-se como racionalidade orientadora das vidas contemporâneas.” (SILVA, 2017, p. 700). O método analítico assumido nesta pesquisa não compreende o liberalismo como sendo algo dissociado do neoliberalismo, embora haja diferenciações conceituais bem claras entre ambos.

[...] está bem claro que, ao invés de compreendermos o liberalismo e o neoliberalismo como ideologias de sustentação e justificação do capitalismo e do capitalismo avançado (respectivamente), é mais produtivo e pertinente compreendê-los como formas de vidas, como *éthos*, como maneiras de ser e de estar no mundo. (VEIGA-NETO, 2013, p. 24).

Em relação ao que se refere ao *ethos* supracitado por Veiga-Neto, para fim de discernimento, lança-se mão do conceito de governamentalidade, em que a arte liberal se manifesta a partir de práticas discursivas que subjetivam e modelam o indivíduo. Nesse prisma, a escola desloca-se de sua definição clássica não estando mais emparelhada à tutela do Estado ou da sociedade, mas do indivíduo e, conseqüentemente, do mercado. Assim, cabe às instituições escolares oferecerem uma educação que atenda aos interesses individuais do educando sem que esses estejam aquém do que apregoa a lógica de mercado.

Somado a isso, destacam-se os princípios da flexibilidade e da responsabilização que operam como dispositivos intrínsecos aos processos de subjetivação e governo de si. Justapostos esses termos, a *flexi/responsabilização* impõe ao neossujeito a capacidade permanente de “[...] adaptar-se às diferentes situações socioeconômica. O processo formativo articula-se à individuação, ou seja, ao modo como se constitui a individualização do sujeito.” (PIZOLATI, 2020, p. 524). Referente ao conceito de dispositivo, evidenciam-se “[...] leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.” (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Para tanto, é necessário distinguir entre responsabilidade e responsabilização de si, porquanto

Por intermédio da autonomia, há o deslocamento da responsabilidade para a responsabilização, o que incide no recuo do Estado e da sociedade em relação ao *neossujeito* que é impelido ao ônus de suas escolhas de vida. A responsabilidade está para o compromisso intrapessoal ou junto a uma causa, posto que a responsabilização denota um sentenciamento resultante de determinadas atitudes assumidas pelo indivíduo — para si. (PIZOLATI, 2021b, p. 24).

Assumindo a personalidade por suas decisões formativas e curriculares, o indivíduo é convocado a refletir sobre si e sua relação com o mundo, sendo a realidade mercadológica o pano de fundo para sua gerência de vida. Segundo Foucault (1992; 2012), o discurso atende a demarcação de uma determinada regularidade que se institui por intermédio de práticas e visam subjetivar a condução da conduta. Nesse caso, as práticas discursivas que subjetivam o neossujeito no neoliberalismo corroboram ao discurso articulado ao empreendedorismo e ao empresariamento de si.

Os discursos intrínsecos à égide da racionalidade de livre-mercado são percebidos “[...] na exterioridade da produção enunciativa, como em instituições e suas ordenações, nos modos de comportamento dos sujeitos e nos regimes de verdade estabelecidos.” (GRIPP; SILVEIRA, 2021, p. 47). O regime formativo atual privilegia a performance e a competitividade entre si e entre os outros. Esse processo de subjetivação envolve leis e práticas pedagógicas articulados ao discurso neoliberal, cuja finalidade objetiva forjar indivíduos flexíveis e adaptáveis à demanda e às contingências do mercado de trabalho. Para tanto, o neossujeito deverá reger-se de modo proativo e responsivo, sendo ainda atrativo e inovador similar aos artefatos que ele mesmo produz e consome.

Em vista disso, por materialidade empírica foram elencados determinados marcos legais que ratificam a encetadura da agenda neoliberal nas políticas educacionais, sobretudo ao que se refere às configurações das relações de ensino e de aprendizagem e ao exercício da docência pensadas para o estudante do Ensino Médio. Os documentos foram selecionados a partir de categorias analíticas que

refletem esse novo modelo gerencial neoliberal de ensino e de aprendizagem: ensino médio, flexibilidade, aprender a aprender, itinerário formativo, competência e mundo do trabalho – geração de emprego e renda. Abaixo, destacam-se as leis que foram analisadas na pesquisa:

- Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996;
- Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Bases Legais. Brasília, MEC, 2000;
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001;
- Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Brasília, 2004;
- Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008. ProJovem Trabalhador. Brasília, 2008;
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013;
- Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep, 2015;
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. INEP -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2019;
- Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Brasília, 2020;
- Parecer CNE/CP N. 14/2020, 10 de julho de 2020. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2020;
- Resolução CNE/CP Nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021;
- Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Diário Oficial da União publicado em: 11/01/2021 | Edição: 6 | Seção: 1 | Página: 23 Órgão: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2021.

Posto isso, na subsequência do estudo apresentam-se as análises referente à inserção das discursividades neoliberais no campo da educação e a prática docente segundo dispõem os marcos legais elencados para análise.

4.3 A educação sob o prisma da agenda neoliberal

Com o advento de uma agenda socioeconômica neoliberal após os anos 1980, a inovação tornou-se o novo motor socioeconômico e o jovem já não é mais concebido como um indivíduo incapaz de gerir a si próprio. À vista disso, a “[...] reconfiguração do mundo do trabalho, ao deslocar-se da lógica da reprodução para a lógica da inovação, ou ainda de um regime de repetição para um regime de invenção” (SILVA, 2017, p. 704) estabelecem “[...] regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 101). Logo, o novo (aprendizagem) permuta gradativamente o tradicional (ensino), entendido por retrógrado ao mercado e esse *inovismo* passa a constituir o neossujeito – professor e aluno. À vista disso, os indivíduos em maioria etária renunciam à sua “adultez” em nome de uma “juvenização” *ad aeternum*, o que reconfigura os modos como as pessoas se percebem no mundo.

O neossujeito do século XXI é induzido à responsabilização, onde seu (in) sucesso é supostamente resultado de suas próprias escolhas de vida e da capacidade de gerência (investimento) sobre si – carreira e relações. Esse modelo de gestão socioeconômica estimula a competição intrapessoal. A discursividade vigente transcende à competição para o campo da pessoalidade. A inovação configura os novos modos de ser cujo resultado consiste na (des)filiação da sociedade neoliberal, algo a ser contemplado com base nas escolhas de vida sob o viés da meritocracia. “[...] atualmente, através da educação meritocrática pensada em chave neoliberal, a ênfase recai no fomento à individualidade exacerbada – noutras palavras: o hiperindividualismo contemporâneo cada vez mais enaltece o eu e se sobrepõe ao social.” (PIZOLATI; ALVES, 2021).

Nesse contexto, salienta-se que o ano de 1996 demarca o assente da racionalidade de livre-mercado no campo da educação brasileira. No Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Por efeito, o objetivo do ensino público passou a contemplar de modo contundente uma formação direcionada ao mercado de trabalho e à geração de renda aliados ao desenvolvimento técnico-científico da cadeia produtiva, em que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996).

O surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) estabeleceu às escolas e aos governos uma diretriz curricular em relação ao ensino médio, por se tratar da etapa final do processo de formação do aluno. Após a conclusão

dessa etapa formativa, determinadas habilidades e competências relacionadas ao “continuar aprendendo” é uma condição necessária à racionalidade (agenda política) neoliberal, conforme destaca o PCNEM:

[...] o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.
I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento. (Brasil, 2000, p. 101).

Portanto, entre as habilidades enfatizadas pelo PCNEM, está o desenvolvimento da capacidade de uma "aprendizagem contínua", que por sua vez exige que os jovens tenham flexibilidade necessária para adequarem-se às demandas do mercado. Em outras palavras, significa manter-se atualizado e atrativo para o mundo do trabalho. Nesse paradigma, os estudantes almejam desempenho e performance resultados da capacidade de “aprender a aprender” e destacaram-se na sociedade. Tal princípio tem sua incidência no PCNEM (BRASIL, 2000), sendo uma ressignificação da literatura do “continuar aprendendo”, conforme analisou Pizolati (2021b).

Essa guinada paradigmática para o neoliberalismo conforme expõe a LDBEN (capítulos Da Educação e Da Ciência e Tecnologia) é reforçada nos anos subsequentes, em especial o ano de 2001. O último ano da gestão de FHC, definiu que “[...] as escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.” (BRASIL, 2001). Desse modo, ampliando a inclusão e a acessibilidade social de pessoas com deficiência, corrobora à lógica de mercado, onde todos devem trabalhar e gerar renda e ocupar-se.

A mudança de governo ocorrida a partir de 2003 (Governos Lula e Dilma) assumiu a mesma diretriz socioeconômica e educacional, que almejou a autonomia do indivíduo para formar-se consoante anseios próprios e a demanda do mercado. Diante dessas reorientações sociais impostas pela agenda neoliberal, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (BRASIL, 2008) foi instituído no objetivo de promover a geração de renda. O foco das políticas educacionais se centra gradativamente para “IV - preparar o jovem para o mundo do trabalho, em ocupações com vínculo empregatício ou em outras atividades produtivas geradoras de renda.” (BRASIL, 2008).

Os alunos e os professores são subjetivados à lógica de mercado, que privilegia a performance com base nos resultados. Conforme Sommer e Schmidt (2012), a sensação de falhar (insucesso) invariavelmente recai nas escolas e nos profissionais docentes, responsabilizados pela educação ofertada aos educandos. Esse cenário tende a ser atenuado com o advento da Base Nacional Curricular Comum – BNCC Ensino Médio (BRASIL 2018a) que flexibiliza o itinerário formativo. Entretanto, não se excetua a pressão da sociedade e do empresariado sobre a escola e o professorado.

Salienta-se que nesse cenário o insucesso propende a ser assimilado cada vez mais pelo indivíduo, que busca em uma situação desfavorável uma oportunidade de resiliência, sendo resultado de suas práticas e não consequência do neoliberalismo. Segundo a Base, em seu processo formativo e ao final do ciclo escolar, o aluno deverá conduzir-se “[...] pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.” (BRASIL 2018a, p. 10). Ainda segundo o presente marco legal,

Na modernidade, a noção de indivíduo se tornou mais complexa em razão das transformações ocorridas no âmbito das relações sociais marcadas por novos códigos culturais, concepções de individualidade e formas de organização política. [...]. A sociedade capitalista, por exemplo, ao mesmo tempo em que propõe a centralidade de sujeitos iguais, constrói relações econômicas que produzem e reproduzem desigualdades no corpo social. (BRASIL, 2018a, p. 554).

A aproximação entre educação e o mercado é explícito quando observadas as políticas de avaliação em larga escala, como por exemplo, as olimpíadas escolares e o *rankemento* escolar institucionalizado a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Denota-se que o IDEB resulta da pressão do empresariado brasileiro por mensurar a “qualidade” do ensino ofertado nas escolas públicas. Criado em 2007 no Governo Lula e sob a gestão ministerial (Educação) de Fernando Haddad, é notório que independentemente da ideologia professada pelos governos, a discursividade empresarial permeia as práticas educativas as quais são explicitadas através de leis e decretos educacionais de cunho economicista neoliberal. Porquanto, “[...] a política avaliativa de caráter gerencialista, em que são utilizados instrumentos externos de larga escala, como dispositivos de poder e de vigilância constante, remete à prática de avaliação por comparação.” (NAGASE; AZEVEDO, 2021, p. 254).

Sobre a influência empresarial no campo da educação, ressalta-se o papel dos grandes empresários defensores da “qualidade” do ensino público, os quais externalizam a “[...] importância da avaliação de resultados, [pois] acreditamos que um foco similar, mas adaptado à

educação, trará grandes benefícios” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002, p. 04)²¹. Assim como no exemplo supracitado, as empresas primam pela performance e à competitividade, as escolas e os alunos deveriam obedecer a essa mesma lógica que reside na racionalidade de livre-mercado.

[...] melhorar a qualidade da educação pública no Brasil, com foco em garantir o aprendizado dos alunos e contribuir para que o país seja capaz de oferecer uma educação de alto nível para todos. [...] garantir o aprendizado dos alunos. O objetivo por trás de todo o nosso projeto é contribuir para que o país seja capaz de oferecer uma educação de alto nível para todos. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012, p.5-6).

Consoante prerrogativas economicistas e educacionais estabelecidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em concordância com o empresariado brasileiro, essas diretrizes economicistas foram efetivadas no Brasil através de avaliações em larga escala nesses moldes, como exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Brasil, 2019) que visam instituir uma cultura avaliativa no intuito de mensurar a qualidade de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o governo almeja a promoção de “[...] um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.” (BRASIL, 2019).

Desse modo, a mensuração em larga escala intui implicitamente instituir através da comparação um “[...] padrão de normalidade estipulado por uma média escolar que desse conta de direcionar o educando para o trabalho.” (PIZOLATI, 2021a, p. 193). A instituição da norma “[...] ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre indivíduos.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 74). Dentre as competências avaliadas e comparáveis entre alunos e escolas, destacam-se as médias alcançadas nas “aptidões” de leitura e cálculo – principais habilidades ensejadas pelo mercado com vistas “[...] à flexibilidade, à responsabilização e à ‘aprendificação’ que esses ‘neossujeitos’ regidos pelo discurso meritocrático se constituem em aprendentes por toda a vida.” (PIZOLATI; ALVES, 2021, p. 14).

²¹ A questão cerne ao que se refere à educação brasileira não reside somente na melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, mas na distribuição de renda, em que o país é uma das nações que lideram o *ranking* de concentração de renda. “Portanto, cabe considerar que o movimento real da grande concentração de miséria encontra-se no acúmulo de capital, fato que pode ser constatado, no império de Lemann estimado em US\$ 11,5 bilhões⁴ [que] contribui para que muitos trabalhadores vivam em condições sub-humanas.” (D’ÁVILA, 2013, p. 11564).”

Ratifica-se, então, a tese que a discursividade neoliberal adentra sistematicamente ao campo da educação independentemente da ideologia professada pelos governos. Nesse sentido, “[...] o aparato da educação institucionalizada tem reforçado a posição de grande empreendimento na produção de novos sujeitos.” (BUJES; POÇAS, 2011, p.11). Noutros termos, o neossujeito necessita dotar-se de um novo saber que orbita entre o “[...] aprender a empreender.” (LEAL, 2009, p. 41). Sobre essa questão, Gadelha (2009, p. 142-143) demonstra que “[...] determinados valores econômicos [...] vêm transformando sujeitos de direitos em indivíduos microempresas – empreendedores.”

Na conjectura atual, a escola é capturada pela lógica de livre-mercado, onde as micro-práticas fundamentam-se no cotidiano escolar a partir da competição entre indivíduos e instituições de ensino. Nesse sentido, o (in) sucesso dos sujeitos antes atribuídos sobremaneira aos professores e à escola passa paulatinamente a ser entendido e internalizado como uma (in) competência pessoal, resultados da (in) gerência de escolhas de vida com vistas ao mundo do trabalho. Para tanto, Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021 define que

A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 2021a).

De acordo com esta prerrogativa, Anderson (2010) entende que “A cultura da responsabilização tem por base os princípios da performance e da competitividade.” Nessa perspectiva, a Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021 propendeu

[...] construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar; (BRASIL, 2021b, p. 23).

Nesse contexto, Sandel (2021) atenta para a suspeição do conceito de cidadania, uma vez que parte da sociedade compreende que o (in) sucesso é decorrente das escolhas de vida e do planejamento de si – meritocracia. O capitalismo *laissez-faire* é então o ideário que fundamenta a racionalidade de exclusão social, o qual foi pensado inicialmente para o autogerenciamento da economia. O advento do neoliberalismo anglo-saxônico em 1980 deslocou essa racionalidade para o campo social – conduta e governo de si. A

governamentalidade objetiva aproximar a educação e mercado a partir da ideologia econômica-social do *laissez-faire*. Sobre esse ideário,

[...] a maior influência para o liberalismo de livre mercado no século XXI tenha sido promovida por Friedrich A. Hayek, um filósofo economista nascido na Áustria. Fonte de inspiração para Margaret Thatcher e outros proponentes do capitalismo *laissez-faire*, Hayek foi oposição a esforços governamentais para reduzir a desigualdade econômica, argumentou contra tributação progressiva e enxergou o Estado de bem-estar social como antagonico da liberdade. (SANDEL, 2021, p. 185).

Na suposta defesa do livre-mercado, conforme supracitado, as ações afirmativas atrapalhariam ou tornar-se-iam empecilho às condições de competitividades entre as pessoas. Nessa lógica meritocrática, o indivíduo que ascende na conjectura neoliberal assume-se merecedor dos louros do mérito, e o contrário também se manifesta. Por efeito, na “[...] sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso.” (HAN, 2018, p. 16). O empreender-se está intimamente correlacionado ao aprendizado ao longo da vida. Assim, essa cultura é explicitada uma ação que é produzida no âmago do indivíduo, reflete e reverbera em si próprio seus modos de ser e de estar no mundo: relações sociais, de consumo e de trabalho.

Para que esse processo se consolide, é necessário que a individualização seja levada ao extremo, fomentada através de discursos e práticas mercadológicas que em seu interior promovam uma diferenciação configurada pela seleção de conhecimentos pertinentes ao mercado sendo produto do processo formativo. Assim, o indivíduo torna-se unívoco a partir de sua modelação curricular, noutros termos: de seus saberes – competências e habilidades.

De acordo com Drucker (1991, p. 209), o “[...] indivíduo instruído” se forma a partir da prática docente, o qual teria por objetivo identificar as “aptidões” do educando e conduzir a construção do saber. A eleição de conhecimentos necessários corrobora ao “aprender a aprender”, porque “[...] a pessoa instruída é capaz de aprender permanentemente.” (SILVA, 2018, p. 561). Logo, adaptar-se às diferentes realidades que o circundam o obrigam a modelar-se constantemente, seja em seu trabalho ou na busca por uma colocação no mercado ou geração de renda.

Intrinsicamente, sob o espectro do capitalismo *laissez-faire*, o indivíduo que não busca o (auto) aprimoramento, empreender-se, passa a incorrer no risco de “fracassar”. Nesse cenário, a educação assume outro sentido, cujos alunos (clientes) seriam então meros consumidores que passam a comprar competências na finalidade de se alocar ou ascender no mundo do trabalho. Diante disso, o que se contrapõem nesse rearranjo social é o embate entre

o fascismo social e o reconhecimento da diferença, porque a cidadania de uma parcela da sociedade é contestada por uma elite privilegiada e pela classe média (SANTOS, 2010). O (in) sucesso de si estaria relacionado ao projeto de vida. Ademais, é condicionado ao sistema educacional a tarefa de constituir junto aos estudantes seus respectivos itinerários formativos, sem que haja interferência na autonomia do educando. Conforme dispõe a implementação da Base Nacional Curricular Comum:

O projeto de vida traz a possibilidade de arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir. [...] Idealizar a própria vida é ter consciência da responsabilidade de cada um em sua atuação social, descobrindo-se a si mesmo, aos outros e o meio em que vive [...]. Muitas vezes, nos projetamos para uma vida produtiva, pensando no mundo do trabalho, e, por isso mesmo, em mecanismos para conseguir um emprego. (BRASIL, 2018b).

A capacidade de gerar emprego e renda e consumir é o que filia o indivíduo à sociedade neoliberal. À vista disso, o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) não só assume a lógica de mercado, como também define o modelo de produção toyotista (e pós-fordista) como parâmetro para a formação e alocação no mundo do trabalho e inserção social. Nesse ensejo, são mobilizados conhecimentos e habilidades individuais a fim de contemplar autonomia financeira, cognitiva e socioemocional.

Nesta perspectiva, o professor é compreendido como mediador e orientador com o objetivo de possibilitar aos estudantes a aprendizagem dos conhecimentos relacionados. O professor desempenha papel fundamental na organização de atividades e na formulação de situações que propiciem aos estudantes oportunidades de compreensão das aprendizagens significativas. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 30).

Ao que tange à inferência implícita do modelo economicista ao campo da educação e ao exercício da docência, o referido documento manifesta a predileção assumida nas políticas educacionais por esse sistema de gestão socioeconômica. O educando em seu processo de formação (Ensino Médio) é intuído à “Apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho decorrentes da lógica de livre-mercado para fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 113). Para melhor compreender as implicações nesse processo, é necessário exercitar a percepção acerca da transição da sociedade fordista e liberal para a sociedade toyotista e neoliberal, conforme exposto no Referencial Gaúcho. Sendo assim,

[...] o modelo de gerência organizacional da sociedade baseava-se no fordismo e na homogeneização dos artefatos industriais que refletiam na estrutura escolar e formação dos indivíduos. Os alunos eram pensados de modo a replicar moral e profissionalmente o mestre. Com o advento do Toyotismo após 1980, o modelo produtivo e socioeconômico é ressignificado e os artefatos industriais assumem características customizadas no intuito de atender as demandas contingentes de consumidores que primam pela autenticidade. Diante disso, faz-se necessária a adaptação dos profissionais às exigências voláteis do mercado, o que reverbera diretamente na relação entre patrão e operário e professor, aluno e currículo. (PIZOLATI, 2020, p. 522).

Sob o espectro da racionalidade neoliberal, consolida-se a intersecção “[...] entre individualização e a responsabilização.” (SILVA, 2017, p. 700). Esses dispositivos imbricados correspondentes ao mercado têm por efeito o fomento à concorrência intrapessoal e interpessoal. O resultado desse processo é a formação de um indivíduo atravessado pela lógica da (auto) competitividade, da performatividade e da inovação constante.

Segundo analisado nessa seção, a racionalidade neoliberal paulatinamente impõe-se ao campo da educação; assim, no prosseguimento do estudo, essa temática é problematizada perante a prática docente consoante a perspectiva da sociedade assimétrica e da cultura pré-figurativa (NARODOWSKI, 2016).

4.4 O exercício da docência na perspectiva da sociedade assimétrica e da cultura pré-figurativa

Na perspectiva da sociedade assimétrica e da cultura pré-figurativa (NARODOWSKI, 2016), a comunicação entre o professor e o aluno assume outro sentido, o que decorre da transição da sociedade de ensino liberal fordista para a sociedade de aprendizagem neoliberal pós-fordista e toyotista.

A educação do século XXI propende à valoração do protagonismo juvenil e do meta-conhecimento, esse jovem por sua vez detém autonomia *a priori* para se conduzir. As terminologias clássicas referentes ao professor, ao aluno e à escola são redefinidas. Nomenclam-se os educandos por aprendentes, os professores por facilitadores ou apoiadores da aprendizagem e as escolas ou salas de aula por ambientes de aprendizagem, e o campo da educação de jovens e adultos configura-se no “[...] sentido de uma ‘educação ao longo da vida’.” (BIESTA, 2018, p. 22-23). Esse modelo educacional alicerçado na aprendizagem

tende a consolidar-se no atual modelo de gestão socioeconômica, em conformidade com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020a)²².

A racionalidade neoliberal não se fundamenta exclusivamente na aquisição de bens duráveis, o que reflete no consumo de artefatos não-duráveis voltados à imagem de si. A mudança de ênfase nas relações sociais, de trabalho e de consumo articula-se intimamente à inovação – ao ineditismo. O resultado desse processo é a desestruturação das antigas práticas fordistas, que reflete invariavelmente na reconfiguração da conduta de si e na educabilidade destes neossujeitos. Por consequência, a “juvenização” do adulto e o “fim da infância” tornam-se os novos paradigmas que ressignificam e influenciam o autogoverno, porque supostamente a criança, neste caso o jovem (adolescente), já não estaria mais à mercê da incapacidade de tomar suas próprias decisões. “Isso não significa, é claro, que esteja imune a qualquer fragilidade, mas que mudaram os modos como esta última se manifesta: trata-se de uma vulnerabilidade semelhante à que afeta também os adultos – embora, às vezes, os pequenos pareçam mais seguros e ‘senhores de si’ que seus pais e professores.” (SIBILIA, 2012, p. 109-110).

Em consonância com o entendimento de Sibilía (2012), Narodowski (2016) aponta que na cultura pós-figurativa e liberal fordista a criança e o jovem necessitavam de cuidados, ao passo que na atualidade pré-figurativa neoliberal esse zelo já não se faz primordial, ou manifesta-se de outros modos. A autonomia do educando é desenvolvida durante o processo de formação em contraste com o que ocorria outrora, em que somente após o final do ciclo escolar o aluno constituir-se-ia em sujeito autônomo cuja autonomia seria adquirida *a posteriori*. Historicamente, no fordismo a autonomia seria resultado do processo escolar e o professor teria uma função ativa; na atualidade é atribuído ao neossujeito a liberdade para definir seu itinerário formativo e, assim, coadjuvar a prática docente. Permite-se ao educando delinear seu currículo ao passo que a relação professor-aluno se torna assimétrica e pré-figurativa, redefinindo desse modo o exercício da docência e o conceito de adulto.

Da mesma forma, essas novas crianças prefigurativas parecem não ansiar desesperadamente por fazer parte do mundo adulto, e a adolescência não parece mais uma idade conflituosa da qual se deve fugir rapidamente ou o

²² Ademais, o “[...] próprio conceito de ‘Educação Permanente’, que emergiu a partir da década de 1960 impulsionado pela Unesco e por outras instituições internacionais, e que conheceu algum protagonismo político-normativo durante as duas décadas seguintes, mesmo sujeito a entendimentos diversos, compreendeu sempre as vertentes da educação para a economia e o mundo do trabalho.” (LIMA, 2012, p. 10).

momento máximo de rebeldia em que a autoridade adulta era invariavelmente desafiada. (NARODOWSKI, 2016, p. 88-89)²³.

O aluno assume a responsabilidade pela eleição de conteúdos que vão compor o seu currículo, bem como os elementos morais e culturais que constituirão sua cidadania. O professor, por sua vez, é inclinado a abdicar de sua posição de superioridade etária e cada vez mais aproxima sua conduta e o modo de portar-se ao do adolescente, pois a “juvenização” é desejável e valorada na sociedade neoliberal, conforme explanado anteriormente. Por intermédio de discursos empresariais fomenta-se à aquisição de “[...] conhecimentos e habilidades úteis para o funcionamento da economia – com referência ao mercado de trabalho e à competição – e para adaptações flexíveis às condições em permanente mudança.” (BIESTA, 2018, p. 26). Ademais, “[...] a prefiguração e o pós-modernismo se lançam intensamente contra os núcleos da definição clássica de educação.” (NARODOWSKI, 2016, p. 199).

Essa nova conjectura socioeconômica que promove ao mesmo tempo a individualização e a responsabilização dos indivíduos fomenta a competitividade consigo próprio e entre os demais. O neossujeito autêntico e flexível se produz no âmago do neoliberalismo e a juventude já não é mais um aspecto negativo (imaturidade); senão positivo uma vez que essa condição remete ao novo, cujo sentido do termo é alusivo à inovação. Leia-se: arrojado.

Em outras palavras, essas mudanças fazem com que os adolescentes não sejam mais os mesmos. A ideia de uma criança dependente, obediente e heterônoma pacientemente construída ao longo de várias siglas é desafiada pela apreciação da infância, dos jovens, da inexperiência das gerações mais jovens. Ser jovem (mesmo sendo criança ou adolescente) não é mais um personagem que será determinado pela ação formativa adulta correta ao longo do tempo, mas, pelo contrário, constitui uma série de atributos positivos não apenas neles. (NARODOWSKI, 2016, p. 92-93).

O processo formativo deste neossujeito objetiva o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem permanente e a educação corrobora para que o aluno adquira e aprimore essa habilidade, o que se evidencia através “[...] de micropráticas de representação/fabricação, julgamento e comparação.” (Ball, 2010, p. 50). Para tanto, a customização curricular torna explícito o clientelismo educacional ao passo que o indivíduo almeja para sua formação a estima social e o reconhecimento meritocrático (SANDEL, 2021).

²³ Referente às citações de Narodowski (2016) presentes nesse texto, salienta-se que esas inferências foram todas traduzidas pelo autor do idioma espanhol para o idioma português.

As relações de trabalho e de consumo na cultura pré-figurativa (NARODOWSKI, 2016) são engendradas a partir do imperativo da flexibilização (HARD; NEGRI, 2012) e a possibilidade de modelação formativa impele a responsabilização por suas escolhas de vida (BROOKE, 2018). Sob a preceptiva da cultura do empreendedorismo de si, o “fracasso” ou o “sucesso” socioeconômico já não resultaria exclusivamente do ensino ofertado pelo estado, mas dos processos de gerência de vida.

Para esse fim, a função educacional consistiria então na oferta de diferentes possibilidades formativas, cabendo ao estudante definir os conteúdos que irão compor o seu currículo segundo anseios particulares e demandas do mercado. Na era do “hedonismo pedagógico”, entende-se que o bem-estar pessoal reverbera em um bem-estar coletivo; por conseguinte, a formação do indivíduo deverá contemplar seus interesses do mesmo modo que um produto satisfaz ao seu consumidor. Outrossim, na sociedade neoliberal os alunos-clientes não visam somente uma formação plena, e sim a possibilidade de uma formação *à la carte*.

À vista disso, não estando aquém da realidade neoliberal, as políticas educacionais brasileiras tendem a flexibilizar o itinerário formativo do indivíduo através da Reforma do Novo Ensino Médio. Na BNCC (BRASIL, 2018a), ratifica-se a inclinação educacional ante o neoliberalismo, nela é privilegiado o protagonismo juvenil na gerência de vida e na escolha de conteúdo do itinerário formativo. Esse método educacional e pedagógico está em consonância com o que apregoa o mercado, posto que pretende

[...] Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa. (BRASIL, 2018a, p. 467).

Consequentemente, depreende-se do excerto acima que as discursividades produzidas no campo da economia tendem a influenciar as políticas educacionais, sendo perceptível a indissociabilidade dos interesses do empresariado sobre o campo da educação. Nesse método, que imbrica a realidade do cotidiano escolar aos desafios do mundo do trabalho

[...] é imprescindível ao indivíduo a aquisição da capacidade de se flexibilizar frente às contingências e, assim, forjar-se em um aprendente *continuum* — por toda a vida. Esse exercício de si inicia-se a partir da tomada de decisões concernentes à modelação de conteúdos curriculares pelo educando ao ingressar no Novo Ensino Médio. (PIZOLATI, 2021b, p. 9).

O mercado exige do indivíduo a capacidade constante de modelar-se às contingências, para que na produção de bens (duráveis, não-duráveis e de serviços) seja maximizado o lucro, diminuindo a necessidade de mão-de-obra. Nesse cenário, um mesmo colaborador exerce distintas funções na cadeia produtiva, aumentando supostamente sua performance sem que incorra no desvio de função. Em outros termos, na atual sociedade pré-figurativa e assimétrica, os processos de ensino e de aprendizagem são ressignificados no intuito de atenderem aos interesses economicistas e neoliberais, estimulando indivíduos intuitivos e responsivos às circunstâncias favoráveis ou não, o que se justapõe à capacidade de resiliência.

Desse modo, consoante a realidade neoliberal que pressupõe uma educação continuada cujo intuito é manter-se atualizado e competitivo, em 2012 foram debatidas diferentes propostas no âmbito do Conselho Nacional de Educação que fundamentaram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCN (Brasil, 2013) a fim de adequar a realidade social do educando ao contexto escolar. “Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo.” (BRASIL, 2013, p. 163). Nesse cenário mercadológico, “[...] o trabalho, [é] tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;” (BRASIL, 2013, p. 71). O exercício da docência é então atribuído de outros sentidos, o qual

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções. (BRASIL, 2018a, p. 14).

O exercício da docência exige do professorado a ressignificação de sua prática em sala de aula, que tende a ser esmaecida frente à autonomia formativa do aluno, legitimando que o princípio “aprender a aprender” regem a ambos.

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. (Brasil 2013, p. 163).

Assim, o neossujeito sob a égide do empresariamento de si passa a forjar-se similar a uma empresa, nesse processo sua força de trabalho não é apenas vendida à instituição, e sim negociada uma vez que suas competências e habilidades o tornam único. Em suma, o funcionário (lógica liberal fordista) assume-se e ressignifica-se como sendo um colaborador ou associado (lógica neoliberal toyotista). Esse processo incide na escola a partir do itinerário formativo e visa aproximá-lo à realidade do mundo do trabalho e geração de renda, o que justapõem professores e alunos à racionalidade de livre-mercado, conforme está disposto Artigos 4 e 7 (BRASIL, 2020a, p. 2; p. 6).

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

Conforme supracitado, consoante ao exercício da docência, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, Capítulo IV Da Formação ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a) é similar ao que se propõem à formação do estudante, configurando ambos em neossujeitos. No Parecer CNE/CP N. 14/2020, 10 de julho de 2020 “[...] o aprendizado ao longo da vida dos professores. [reflete] efetivamente para o aprendizado do professor ao longo de sua vida profissional, resultando, assim, na aprendizagem escolar de seus estudantes.” (BRASIL, 2020b, p. 7-8).

4.5 Apontamentos finais

Conforme examinado no decorrer desse estudo, a inserção social e a alocação no mundo do trabalho perpassam pela seleção de conteúdos e de demais atividades formativas que tendem a subjetivar o alunado brasileiro segundo a lógica de livre-mercado. A educação contemporânea almeja à promoção de multiplicidades, resultando em indivíduos únicos e autênticos.

Por intermédio desse modelo de gestão educacional com vistas ao protagonismo discente, se institui ao neossujeito a responsabilização pelo (in) sucesso de suas escolhas de

vida – conforme analisado. Então, esse protagonismo juvenil é ensejado no âmbito e a partir da racionalidade empresarial, que se configura no âmago da sociedade assimétrica e pré-figurativa. Nesse processo, visa-se modelar a partir de discursividades empresariais a conduta de si.

Supostamente, a capacidade *per se* de aprendizagem permanente o emanciparia – trabalhar e ou gerar renda e consumir. Sandel (2021) aponta que esse modelo de gestão social e de si tende a dicotomizar a sociedade em “vencedores” e “perdedores”, gerando arrogância e rancor e não a equidade entre os indivíduos. Esse regime de verdade é fruto da mercantilização da sociedade onde não se intenciona eliminar as desigualdades sociais, supõem-se o contrário. A competição predatória entre si e entre todos tende a consolidar a sociedade de livre-mercado, estratificando os indivíduos em “colaboradores” e “empreendedores”. O colaborador constitui-se então em uma empresa de si cuja intenção visa ofertar suas capacidades e habilidades ao mercado. A educação torna-se um campo de disputa em virtude da capacidade de ressonância que ela possui diante da sociedade, e no processo de flexibilização do itinerário formativo a

[...] maciça maioria de estudantes será designado uma formação voltada para o mercado de trabalho. Aos seletos e privilegiados membros sociais estarão resguardadas as benesses de uma educação genuína e verdadeiramente de qualidade, capaz de formá-los para o ingresso no ensino superior e, assim, assegurar-lhes à ascensão social. (PIZOLATI, 2020, p. 39).

Conforme supracitado, a influência da racionalidade de livre-mercado adentra de forma paulatina no Brasil durante os anos 1990 e na atualidade configura-se no ensejo em forjar indivíduos flexibilizados ao que tece as diferentes realidades de trabalho e responsabilizados por suas escolhas de vida. Assim, a racionalidade neoliberal almeja impelir ao indivíduo as consequências de sua gerência de vida, o qual se “auto-responsabiliza” pelo “fracasso” e se vangloria pelo “sucesso”. Na formação educacional ainda no Ensino Médio, cabe ao professor a atribuição de auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, o que denota a tendência de esmaecimento da prática docente e do ensino em prol do protagonismo estudantil e da aprendizagem. Os modos de condução do outro e de si produzidos pelo neoliberalismo fomentam a autonomia e o protagonismo discente, ao mesmo tempo em que responsabilizam estudantes por suas escolhas de vida, por seu (alto e baixo) desempenho escolar, e pelo seu (in)sucesso no trabalho e na geração de renda. Neste cenário, estudante e professor configuram-se como neossujeitos, empreendedores, empresários de si próprios e aprendentes por toda a vida.

EIXO III – FECHAMENTO DO ESTUDO

5 Considerações finais

A pesquisa teve como foco responder à pergunta que residiu na questão sobre que sentidos a educação contemporânea está assumindo na atualidade neoliberal. Para este fim, elegeu-se por materialidade empírica os marcos legais decorrentes do período que compreende os anos entre 1996 e 2021. O recorte temporal justifica-se pela razão de que naquele período houve a abertura econômica do país ao capitalismo internacional após o fim do regime ditatorial, em 1985.

A produção da presente Tese ocorreu na estrutura de escrita no formato de artigos, em que se objetivou, durante o estudo, analisar o aprendizado permanente justaposto à meritocracia com base nos documentos escolhidos, o que discorreu a partir da produção e publicação de artigos em periódicos acadêmicos. A opção por este método, possibilitou o diálogo com o Campo da Educação e com outras áreas do saber.

Primeiramente, foi realizado no Eixo I, um estudo sobre como esse formato está sendo gestado nas Universidades brasileiras. Para tanto, elencaram-se instituições das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil mesclando-as entre públicas e privadas. Este estudo denota uma possível predileção por este método acadêmico de produção de Dissertações e de Teses que tende a se consolidar em um futuro próximo, mas que requer ainda organização sobre como seria viável a produção deste tipo de pesquisa no país, conforme apontam as dificuldades encontradas, dispostas no subcapítulo 1.1 Metodologia – Formato de monografias em artigos.

Denota-se que os artigos produzidos na Tese, constituíram-se de forma interdependente, e convergem entre si, conforme disposto no Eixo II – Análises. Acerca da temática, percebeu-se que o neoliberalismo adentra as políticas educacionais a partir da segunda metade dos anos 1990, e da discursividade do aprender ao longo da vida e da meritocracia justapostos ao empreendedorismo e ao empresariamento de si que trazem novos sentidos à formação dos/as estudantes e à prática docente.

Neste processo, é fundamental destacar a distinção entre produtividade e *produtivismo* acadêmico e o que o indivíduo almeja ao publicar um texto em uma revista científica. Haja vista que o/a pesquisador/a está correlacionado/a aos tempos neoliberais em que inovar e se destacar perante os/as demais têm sido cada vez mais contundente e predatório. Contudo, para além da superação dos outros, o objetivo a ser alcançado reside no superar a si próprio/a.

Nesse novo *locus*, passará a ser sinônimo de pressão sobre os professores e pós-graduandos, em particular, para que escrevam/publiquem mais, como pré-condição para manter-se ou progredir na carreira. Enfim, passa-se a

exigir mais produtividade com tanta pressão que, gradativamente, essa ganha o epíteto de “produtivismo”, denominação com características negativas de um processo no qual a tendência é a quantidade subsumir a qualidade. (ZUIN; BIANCHETTI, 2015, p. 4).

Conforme citado, a quantidade de produção não deveria sobrepor-se à qualidade. De acordo com os autores,

[...] deparamo-nos com uma contradição que deve permanecer à vista para que possa ser continuamente refletida: o questionamento da publicização virtual e espetacular do produtivismo acadêmico deve ser acompanhado da ponderação de que a própria produção acadêmica fenece caso não seja divulgada pelas redes sociais. (ZUIN; BIANCHETTI, 2015, p. 12).

Assumindo esta perspectiva que subjetiva a sociedade como um todo, os/as pesquisadores/as acadêmicos/as, em muitos casos, são capturados/as pela lógica da geração *like* (BRESSANE, 2014), em que o primeiro intuito é divulgar sua produção a fim de se destacar dos/as demais por intermédio de sua *produtividade*, conforme aponta o paradigma neoliberal. Afinal, sendo um/a empresário/a de si, a ênfase na performance do/a professor/a-pesquisador/a residirá paradoxalmente em seu Índice H, o qual mensura o impacto que seus artigos possam alcançar. Existem redes especializadas na divulgação científica, como ResearchGate, LinkedIn e Academia.Edu, que promovem o debate entre pesquisadores/as de diversas áreas. Entretanto, “[...] o ‘Lattes é a *Caras* da Academia’. Ora, temos presente o efeito catártico dessas manifestações, mas não perdemos de vista o quanto, por esse caminho, naturaliza-se algo que é social e historicamente construído.” (ZUIN; BIANCHETTI, 2015, p. 10).

Retomando o tema de análise desta pesquisa, e após a explanação sobre a diferença entre produção e *produtivismo*, a crítica estabelecida na Tese não discorre na intenção de julgar determinadas práticas pedagógicas dispostas nos documentos analisados como ideais ou recusáveis para a formação do indivíduo. Ao estabelecer a pesquisa sobre educação e trabalho, apresenta-se e discute-se os sentidos que a formação assume sob o espectro da égide de livre-mercado. Sob este prisma, em *Ditos e Escritos IV*, de 1978, Foucault (2003, p. 180) define que

[...] a crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais [...]. A partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação

se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e, ainda assim, possível.

A partir desta premissa, pode-se constatar que movimentos engendrados no campo da economia promoveram a reorganização do trabalho e do consumo. Além disto, para dar conta da nova agenda socioeconômica, as Políticas e os Programas Educacionais foram gradativamente (re)modelando-se ao que enseja o mercado para a formação do indivíduo, segundo definem organismos internacionais como a OCDE, o FMI, o Banco Mundial e o PISA — forjando estudantes em empreendedores/as e empresários/as de si próprios/as por intermédio da flexibilidade curricular e do itinerário formativo.

Conforme examinado no decorrer desta Tese, a inserção e o posicionamento no mundo do trabalho permeiam a seleção de conteúdos e demais atividades formativas em uma tendência a submeter os/as estudantes brasileiros/as à lógica de livre-mercado — aprendizagem ao longo da vida e meritocracia. Neste modelo de gestão educacional e de engenharia social, os/as estudantes assumem o protagonismo em sua gerência de vida, o que lhes impele a responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso em suas escolhas.

Ao analisar estes documentos e a literatura sobre este tema, mais precisamente ao longo dos artigos aqui apresentados, é possível evidenciar que a racionalidade neoliberal almeja modelar o comportamento do alunado a partir do discurso empresarial — que diferentes autores/as, com os quais se dialogou, definem como empresariamento e empreendedorismo de si.

A competição predatória tende a consolidar a sociedade neoliberal, dividindo os sujeitos em “colaboradores/as” e em “empreendedores/as”. A formação é direcionada a um planejamento similar ao de uma empresa, cuja finalidade é ser competitivo e atrativo ao mercado a partir de suas habilidades e competências. Nesta direção, concorda-se com Nóvoa (2019, p. 58):

[...] o direito à educação permanente foi uma das principais batalhas da democratização do ensino, sobretudo a partir da década de 1960 [Escola de Chicago]. Uma vez assegurada a presença de todos na escola, era justo olhar para aqueles que tinham ficado para trás.

Porém, a ideologia da *lifelong learning*, conceito muito diferente de “educação permanente”, que se vulgarizou a partir da década de 1980, não veio consagrar um direito, mas impor uma obrigação: para se manterem úteis, empregáveis, os indivíduos têm de se atualizar e adquirir novas “competências” para o mercado de trabalho.

Esta ideologia passou a ser a trave-mestra das políticas europeias na educação e no trabalho, e também na agenda da “modernização” das universidades.

Similar ao contexto europeu, a relação educação e trabalho requer novas competências e habilidades do indivíduo que deverão ser fomentadas ao longo de sua vida e iniciadas em seu processo formativo. Neste sentido, os marcos legais brasileiros aproximam-se da prerrogativa neoliberal que desconhece fronteiras, uma vez que a flexibilidade, a responsabilidade individual e a aprendizagem ao longo da vida têm promovido a redefinição dos sentidos que a formação assume no presente, em que a escola passa, paulatinamente, a orbitar o mercado — mundo do trabalho e geração de renda com fundamento na meritocracia.

As práticas de empreendedorismo, projeto de vida e protagonismo do discurso empresarial compõem os componentes curriculares de maneira “supostamente” interdisciplinar, uma vez que essas predileções estão presentes e constituídas paulatinamente nos documentos analisados no período elencado. Este recorte temporal em que se situa esta Tese, permitiu identificar que

[...] o Estado da governamentalidade [pedagógica e neoliberal] toma para si a lógica econômica do neoliberalismo que é, centralmente, a *lógica da competição* e vai conduzir a população à ideia de que ela sempre pode promover “uma vida melhor”. A partir dessa lógica, a gestão do estado deve criar condições para que os sujeitos possam *implicar-se com* e queiram *assumir o jogo da concorrência a uma vida sempre melhor* e que supostamente conduz uma população ao “lugar” do bem-estar social. Cada um, cada uma e todos/as serão educados como sujeitos *em competição com os outros e consigo mesmos* para “uma vida melhor”. (SILVEIRA, 2019, p. 34).

Neste processo, evidencia-se que o Estado subsidia estas práticas neoliberais por intermédio de políticas economicistas e educacionais com vistas à formação do indivíduo que tende a consolidar-se em seu modo mais amplo, fundamentando-se no aprendizado ao longo da vida (um aprendente permanente) e na meritocracia (lógica do merecimento do “sucesso” ou “fracasso”).

Sendo assim, se o objetivo do mercado é forjar mão de obra flexível, responsável, autêntica e autônoma, fazendo-os conduzirem-se segundo uma empresa de si próprio, é justamente no processo de formação que este método será modelado com base no aprendizado ao longo da vida, na capacidade de se flexibilizar frente às demandas e contingências do mercado e à responsabilidade individual por sua gerência de vida com base na meritocracia, o que poderá resultar em sua (des)filiação social.

A partir do estudo desenvolvido na Tese, demonstrou-se a aproximação do campo educacional com as teorias economicistas e as discursividades empresariais que vislumbram a capacidade de ressonância que a educação detém perante o corpo social, espera-se ser

possível contribuir para os questionamentos das práticas educativas na perspectiva da flexibilização curricular, do aprender a aprender, da responsabilização individual e da meritocracia.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias

BRASIL. **LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991**. Brasília, Distrito Federal. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **PL 6159/2019**. Brasília, Distrito Federal, Câmara dos Deputados, 2019.

Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2230632>.

Acesso em 15 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 05 DE JANEIRO DE 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021.

Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2021-01-05.pdf>.

Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Bases Legais. Brasília, MEC. 2000. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep. 2015. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. **SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica. INEP -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2019.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 05 DE JANEIRO DE 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2021-01-05.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 22 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Etapa Ensino Médio. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pecp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 out. 2018.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.296 DE DEZEMBRO DE 2004**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 9.546, DE 30 DE OUTUBRO DE 2018**. Brasília, Distrito Federal, Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9546.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação. Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991**. Brasília, Distrito Federal, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em 12 jan.

2020.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-acoes-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **PL 6159/2019**. Brasília, Distrito Federal, Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2230632>. Acesso em 15 jan. 2020.

BRASIL. **Projeto de vida**: ser ou existir? Implementação. Base Nacional Comum Curricular. Etapa Ensino Médio. Educação é a Base. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir#:~:text=O%20projeto%20de%20vida%20traz,o%20que%20est%C3%A1%20por%20vir.&text=%E2%80%9CIdealizar%20a%20pr%C3%B3pria%20vida%20%C3%A9,o%20meio%20em%20que%20vive%22>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Projovem Trabalhador**. - DECRETO Nº 6.629, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm. Acesso em 12 out. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP N. 14/2020**, 10 de julho de 2020. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2020b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-pec-2020#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2014,\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada](http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-pec-2020#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2014,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada). Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

Fontes secundárias

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALVES, Alexandre; PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. EUGENIA, EDUCAÇÃO E SABER MÉDICO: O DISCURSO EUGÊNICO NA I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927). **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 427-451, jan./jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2019v25n1p427>.

ALVES, Marco Antônio Sousa. DESAFIANDO A NORMA: NORMALIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E GUERRA SOCIAL NO BRASIL. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 291-301, abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n1p291-301>.

ANDERSON, Gary. A reforma escolar como performance e espetáculo político. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 56-76, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12883>. Acesso em: 10 jan. 2021.

AURÉLIO, Marco. **Meditações**. Tradução de Thainara Castro. – Brasília: Editora Kiron, [150 d. C.] 2011.

BALL, Stephen J. Gobernanza neoliberal y democracia patologica. *In*: COLLET, Jordi; TORT, Antoni. (Orgs.). **La gobernanza escolar democratica**. Madrid: Morata, 2016. p. 23-40.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n 2, p. 37-58, jun./ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 08 mai. 2021.

BARBOSA, Attila Magno e Silva. O EMPREENDEDOR DE SI MESMO E A FLEXIBILIZAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 19, n. 38, p. 121-140, fev. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v19n38/v19n38a08.pdf>. Acesso em 09 fev. 2019.

BARZOTTO; Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola sem Partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 150-167, abr./jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p150-167>.

BATESON, Gregory. “**Social planning and the concept of deutero-learning**”, in **Steps to an Ecology of Mind**. Frogmore: Paladin. 1973.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: Vidas contadas e histórias vividas**. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jun./ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>.

BIESTA, Gert J. J. **Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy**. New York: Routledge, 2016.

BILHÃO, Isabel. A construção da identidade operária brasileira: aspectos de uma trajetória historiográfica (do nacional ao local). **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 218-234, ago./dez. 2010, p. 218-234. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-9222.2010v2n4p218>

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. (2002). DIRETRIZES E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A PARTICIPAÇÃO DAS INSTÂNCIAS POLÍTICAS DO ESTADO. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRESSANE, Tudo por um like. **Revista Galileu**, Rio de Janeiro, mai. 2014 - 13h10 atualizado em 26 mai. 2014 - 12h14, 2014. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2014/05/tudo-por-um.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BROADFOOT, Patrícia; BLACK, Paul. Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. **Assessment in Education**, v. 11, n. 1, p. 7-2. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594042000208976>.

BROOKE, Nigel. O FUTURO DAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRUNEL, Valérie. **Les menagers de l'âme: le développement personnel em entreprise, nouvelle pratique de pouvoir?** Paris, La Pdécouvert. 2004.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia; SILVA, Danilo Garcia. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, jan./mar., 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.060.AO05>.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/braud.DESKTOP-K0GBNBQ/Downloads/887-2846-1-PB.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poletí. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CAVALLINI; Marta; KOMETAN, Pâmela. “Nuvem de palavras” mostra o que as empresas buscam nos profissionais. G1 listou as palavras mais citadas por 20 grandes empresas do país. Resultados, inovação, paixão e trabalho em equipe estão em destaque. **G1 São Paulo**, 03/11/2013. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2013/11/nuvem-de-palavras-mostra-o-que-empresas-buscam-nos-profissionais.html>. Acesso em: 28 dez. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. tradução Sandra Pina; [revisão técnica do autor]. — 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2020.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A CENTRALIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n° 2, p. 382-401 abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p382-401>.

CONHEÇA A IKIGAI BRASIL E O NOSSO PROPÓSITO. **IKIGAI Brasil**. 2021. Disponível em: <https://ikigai brasil.com/>. Acesso e: 09 dez. 2022.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-23, dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240047>.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-23, mar., 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240047>.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 171-186, mai./ago., 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/braud.DESKTOP-K0GBNBQ/Downloads/8299-31126-1-PB.pdf>. Acesso em 12 jan. 2019.

COURPASSON, David. **Regulation et gouvernement des organisations**: pour une sociologie de l'action managériale. Cahiers de Recherches, Goup ESC Lyon. 1996.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Eli Terezinha. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr., 2015. DOI: 10.4013/edu.2015.191.07.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. 182 f. 2011. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/36536>. Acesso em: 12 dez. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

D'ÁVILA, Jorge Luis. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EXECUTADA PELO TERCEIRO SETOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNDAÇÃO LEMANN. In: XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE, 2013. **Anais...**, EDUCERE, 2013. p. 11558-1569. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10301_5770.pdf. Acesso em: set. 2021.

Desenhos irônicos sobre o Mundo do Trabalho. **Arquer**, 2022. Disponível em: https://www.arquer.com.br/arte_e_entretenimento/desenhos-ironicos-mercado/. Acesso em: 07 jan. 022.

DELGADO, Lucília; FERREIRA, Marieta de Moraes. (2013). História do Tempo Presente e Ensino de História. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 19-34, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/90/70>. Acesso em: 09 abr. 2021.

DEWEY, John. "Mediocrity and individuality". The New Republic, 06/12/1922. In: RATNER, Joseph. (Ed.). **Characters and events**: popular essays in social and political philosophy by John Dewey. vol II. New York, Henry Holt and Company, 1922. p. 480-484.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Tradução Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DRUCKER, Peter. *As novas realidades*. São Paulo: Pioneira, 1991.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. EXPERIÊNCIAS DE IN/EXCLUSÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR: DESAFIOS E COMPLEXIDADES. *In*: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 31, 2008, Caxambu/MG. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-4791-int.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

FAGUNDEZ, Ingrid. Diploma inútil? Por que tantos brasileiros não conseguem trabalho em suas áreas. BBC News – **BBC Brasil**, São Paulo, 04 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-37867638>. Acesso em: 07 já. 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA N o 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.

FERREIERA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. Gestão das (próprias) carreiras: o governamento do humano como capital. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-16, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.49>.

FERREIERA, Maurício dos Santos; COSTA, Marisa Vorraber. Espetacularização da Carreira Docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da Educação. **Textura**, Canoas, v. 20 n. 43, p. 79-97, mai./ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-43-3957>.

FERREIERA, Maurício dos Santos. CAPACITAÇÕES PERECÍVEIS DO TRABALHADOR: A BUSCA DE SABERES COMPORTAMENTAIS E TÉCNICOS NO NOVO CAPITALISMO. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 197-214, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 dez. 2021.

FEEVALE. **MODELO PARA DISSERTAÇÕES E TESES NA FORMA DE ARTIGOS**. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM QUALIDADE AMBIENTAL, 2019. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/8640fec9-c6c5-4bcf-a84a-fae4eb33e7b1/Normas-de-Formatacao-das-Dissertacoes-e-Teses-em-Formato-de-Artigo-ANEXO%201a.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1992. p. 277-293.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Du Gouvernement des vivants**. (1979-1980). Paris: EHESS; Gallmard; Seuil, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Renato Machado. 26. ed. São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. *In*: FOUCAULT, Michel. 277-293. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 277-293.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

FRAGÃO, Luisa. Ratinho Jr. reduz número de aulas de sociologia, filosofia e artes em escolas públicas. Forum – **Forum Educação** [on-line] 23 dez., 2020 - 10:18. 2020. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/ratinho-jr-reduz-numero-de-aulas-de-sociologia-filosofia-e-arte-em-escolas-publicas/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FREITAS, José Aparecida; HAAS, Fabrício Luis. **A PRODUÇÃO DE FUNDAÇÃO LEMANN**. Relatório 2002. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/arquivos/ra_2002.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

FULLER, Kay. “That would be my red line”: an analysis of headteachers’ resistance of neoliberal education reforms. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 31-50, sep., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522042>.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte, 2009.

GARCIA, Héctor; MIRALLES, Francesc. **IKIGAI: O segredo dos japoneses para uma vida longa e feliz**. Rio de Janeiro, 1 ed. Editora Intrínseca, 2018.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 159-174, set./out., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54043>.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 140 p.

GRIPP, Phillipp; SILVEIRA, Ada Cristina. A ambivalência discursiva e representacional dos lugares de fala. **RALED**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 46-61, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35956/v.21.n1.2021.p.44-61>.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Áyiné., 2018.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **MULTIDÃO Guerra e democracia na era do Império**. Tradução de Clóvis Marques. Revisão técnica de Giuseppe Cocco. 2ª Edição. Editora Record Rio de Janeiro – São Paulo, 2012.

HOBBSAWM, Eric John. **A era dos impérios, 1875-1914**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai., 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. Tradução: profa. Noemy S. Rudoulfer. São Paulo: Melhoramentos. Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

KRAEMER, Graciele Marjana. POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR E A MODULAÇÃO DAS CONDUITAS DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 71-87, jan./abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9269>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9269/7601>. Acesso em 22 jul. 2020.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian. Governar pela crise democrática. [entrevista concedida à] OTA, Nilton Ken. **Revista Cult**, São Paulo, n. 219, ano 19, p. 22-28, 2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/governar-pela-crise-democratica/>. Acesso em: 07 jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-92.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”** / Licínio C. | sobre a subordinação da educação. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Iana Gomes; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, mai., 2019. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/s1678-463420194519091>.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade de aprendizagem”. São Paulo: Cortez – Coleção questões da nossa época, v. 41, 2017.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Estetização do Mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOPES, Maura Corcini; ENZWEILER, Deise Andrea. Tendências discursivas sobre aprendizagem no campo pedagógico contemporâneo brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 29, n. 20, p. 4-25, jun./ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5624>.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editora, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Brasília, DF.: INEP, 2008.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYKII, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento “Todos Pela Educação”. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 31, n. 1, p. 4-20, jun., 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.12674>.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “GERM INFECIOSO” NAS CULTURAS ESCOLARES – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez., 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.07>.

MARSON, Michel Deliberali. A industrialização brasileira antes de 1930: uma contribuição sobre a evolução da indústria de máquinas e equipamentos no estado de São Paulo, 1900-1920. **Estud. Econ.** São Paulo, v.45, n.4, out./dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-416145453mdm>.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar E. Estermann; PARÍSO, Marlucy A. (orgs.). **Metodologias Pós- críticas em Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 47-61.

MURMO, Gariela. Programa qualifica jovens para o mercado de trabalho. **Ong. RioSolidário**, 2022. Disponível em: <http://www.riosolidario.org/programa-qualifica-jovens-para-o-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 07 de jan. 2022.

NASSI-CALÒ, Lilian. Teses e dissertações: prós e contras dos formatos tradicionais e alternativo. **SciELO em Perspectiva**, 2016. Disponível em:

<https://blog.scielo.org/blog/2016/08/24/teses-e-dissertacoes-pros-e-contras-dos-formatos-tradicional-e-alternativo/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

NARODOWSKI, Mariano. **Un mundo sin adultos**. - 1º ed. - Buenos Aires, Debate, 2016.

NAGASE, Raquel Hissae; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Política de avaliação e performatividade: gerencialismo, biopoder e controle social. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 248-266, jan./abr. 2021.

NOGUERA-RAMÉREZ, Carlos Ernesto. **O governmento pedagógico**: da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem. 266 f. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18256/000727608.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 nov. 2021.

NÓVOA, Antônio. O FUTURO DA UNIVERSIDADE: O MAIOR RISCO É NÃO ARRISCAR. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>.

OLIVEIRA, Ramon. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 47-60, jan./abr., 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100006>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 5-24, jan./abr., 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; WASSEN, Joyce. DESENHO CURRICULAR DE CURSO: A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E OS DESAFIOS DE UMA NOVA POLÍTICA. *In*: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. 36ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 36, 2013, Goiânia/GO. **Anais...** Disponível em:
http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12_2757_texto.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica [online], 2009. Disponível em:
https://www.cairu.br/portal/arquivos/biblioteca/EBOOKS/SS/Construcao_do_perfil_do_assistente_social.pdf. Acesso em 12 ago. 2019.

PINTO, Antônio Henrique. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar. **Bolema**, Rio Claro, v. 31, n. 59, p. 1045-1060, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v31n59a10>.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição; ALVES, Alexandre, RESPONSABILIZAÇÃO, MERITOCRACIA E DESFILIAÇÃO SOCIAL NO BRASIL. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, v. 2, n. 58, p. 1-19, jul./set. 2021. DOI: DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.11137>.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A instituição da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 29, n. 150, p. 1-29, nov. 2021a. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6023>.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. Educação, trabalho e deficiência na I Conferência Nacional de Educação (1927). *Caminhos da História*, Montes Claros, v. 26, n. p. 189-205, jul./dez. 2021b. DOI: <https://doi.org/10.38049/issn.2317-0875v26n2p.189-205>.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A Influência do Discurso Neoliberal na Governamentalidade Pedagógica no Brasil Contemporâneo. *Revista Cocar*. Belém, v. 14 n. 28, p. 521-540, jan./abr., 2020a. DOI: <http://dx.doi.org/10.31792/rc.v14i28>.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da conceição. EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E INSERÇÃO SOCIAL: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017). *In: Educação, direito de todos e condição para a cidadania. XIII REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd /Sul, Blumenau/SC, 2020. Anais...*, 2020b. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5756-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 09 mai. 2021.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição; ALVES, Alexandre. Os debates sobre educação moral, conduta e caráter do indivíduo nas primeiras décadas do século XX e seus reflexos na atualidade. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 651-674, set./dez., 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4161>.

POZO, Juan Ignácio. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Tradução: Antônio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Camila de Oliveira Fonseca; BECALLI, Fernanda Zanetti; CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; SCHWARTZ, Cleonara Maria. APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): REGULAÇÃO DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 7, n. 3, p. 4-24, sep., 2020. Dossiê em Educação. ISSN: 2446-4821. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/index>. Acesso em: 19 mar. 2021.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*. Ribeirão Preto, n. 4 p. 15-30, feb./jul. 1993. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Humanas. Secretaria de Estado da Educação. Departamento pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de

Educação, v. 1, Porto Alegre, 2018. Disponível em:
<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1529.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SAHLBERG, Pasi. Education reform for raising economic competitiveness. **Journal of Educational Change**, v. 7, n. 4, p. 259-287, sep., 2005. DOI:
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?** New York, NY: Teachers College Columbia University. 2011.

SALVINO, Francisca Pereira; COSTA, Nívia Kaliane da Silva. CURRÍCULO: DAS TEORIAS CRÍTICAS À EMERGÊNCIA DE DIÁLOGO INTERCULTURAL. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. 36ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 36, 2013, Goiânia/GO. **Anais...** Disponível em:
http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12_2895_texto.pdf. Acesso em 25 dez. 2019.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem-estar comum?** Tradução: Bhuvli Libanio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** (Coleção para um novo senso comum, v. 4). 3º ed. São Paulo: Cortez 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ PEREIRA Júlio Emílio. TENTATIVAS DE PADRONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez., 2016. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

SASS, Odair. O aluno sob medida: os testes psicológicos e educacionais como tecnologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 117, p. 971-987, out./dez., 2011. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400005>.

SFREDO, Marta Luíza; SILVA, Roberto Rafael Dias. Eficiência pedagógica e o projeto desenvolvimentista brasileiro: fundamentos de uma ‘neodocência’ no ensino secundário. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, p. 1-14, ago. 2021. DOI:
[10.4025/actascieduc.v43i1.48270](https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.48270).

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Governamentalidade neoliberal, infâncias e educação: reflexões sobre a nova linguagem da aprendizagem. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 15, n. 2, p. 249-263, mai./ago. 2019. Disponível em:
<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8549>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SCHULTZ, Theodore. **Capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHUMPETER, Joseph A. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico.** São Paulo: Abril Cultural. 1982.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 6-23, dez., 2014. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/viewFile/415/372>. Acesso em 07 ago. 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **EDUR. Educação em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 1-15, set./out., 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun., 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>.

SILVA, Mara Regina Santos da; ELSÉN, Ingrid; LACHARITÉ, Carl. RESILIÊNCIA: CONCEPÇÕES, FATORES ASSOCIADOS E PROBLEMAS RELATIVOS À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ÁREA. **Paidéia**, Rieirão Preto, v. 13, n. 26, p. 147-156, dez., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v13n26/03.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr./jun., 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667743>.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Denílson; VASQUES, Rosane Fátima. POLÍTICAS CURRICULARES E FINANCEIRIZAÇÃO DA VIDA: ELEMENTOS PARA UMA AGENDA INVESTIGATIVA. **Revista de Estudos Curriculares**, Minho, v. 9, n. 1, p. 5-23, jan., 2018. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=50>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritimização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo Sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623667743>.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. EDUCAÇÃO, GOVERNAMENTALIDADE E NEOLIBERALISMO: CONTRIBUIÇÕES FOUCAULTIANAS PARA O ESTUDO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO. **Educação e Filosofia Uberlândia**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 199 - 223, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p199a223>.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval.**

pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 103, n. 17, p. 1-17, 2abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601254>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. 157 f. 2019. **Bom senso como prática docente na Educação Infantil**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202377>. Acesso em: 29 de jan. 2022.

SOMMER, Luis Henrique; SCHMIDT, Saraí. Crianças e jovens do ensino fundamental: discutindo as tentações do Deus consumo. *In*: “Educação no Brasil: O Balanço de uma Década”. 36ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 36, 2010. Caxambu/MG. **Anais...** 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6672--Res.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SOUZA, Maria A. de. DOSSIÊ ANPEd: rumo a meio século de lutas por educação e democracia. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 24, p. 1-20, oct., 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240049>.

Três passos para se destacar no mundo do trabalho. Gestão de Carreiras, **O Amerlinho**, 19 de agosto de 2020, 2020. Disponível em: <https://noticias.oamarelinho.com.br/empregos/4622-passos-para-se-destacar-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em 07 jan. 2020.

TIDDI, Andrea. **Percorsi di vita tra lavoro e non lavoro**. Roma: Derive Approdi, 2002.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) COMO AÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (2014-2016). **Revista Online de extensão e cultura Realização**, Dourados, n. 5, ISSN: 23583401, 2016. Disponível em: ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/download/6362/3320. Acesso em: 15 out. 2018.

UFRN. **MODELO 1 - PARA DISSERTAÇÕES E TESES NO FORMATO DE ARTIGO**. Programade Pós-Graduação em Ciências Climáticas (PPGCC), 2019. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013153177e34e1783944f55a2eea471f/Proposta_formato_tese_dissertacao_PPGCC_artigo.docx. Acesso em: 07 jun. 2021.

UNICAMP. **INFORMAÇÃO CCPG Nº 001/2015**. Substitui Informação CCPG/002/2013 – CCPG Nº 001/2019. Disponível em: https://www.ie.unicamp.br/images/posgraduacao/Normas_editoracao_teses_dissertacoes.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

UNICAMP. **INFORMAÇÃO CCPG Nº 001/2019**. Substitui Informação CCPG/002/2018 – CCPG Nº 001/2019. Disponível em:

https://www.fem.unicamp.br/files/Informao_CCPG_01_2019_-_substitui_a_02_2018.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

VALLEJO, José M. Bautista. **Uma escola com projeto próprio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, v. 65, n. 2, p. 19-42, ago./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413634077002.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, Jul/Dez 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. INCLUSÃO E GOVERNAMENTALIDADE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

VICENTE, Maximiliano Martin. **História e comunicação na ordem internacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

ZANTEN, Agnès Van. L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation em banlieue. Paris: PUF, (Coll. Lien Social) 2001. *In*: VASCONCELLOS, Maria Drosila. A escola da periferia: escolaridade e segregação nos subúrbios. [Resenha]. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 273-278, abr., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a17.pdf>. Acesso em 14 out. 2018.

ZUIN, Antônio A. S.; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 45, n. 158, p. 726-750, Out./Dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/198053143294>.

APÊNDICES

Apêndice A – Artigo 01 Arquivos Analíticos de Políticas Educativas

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A instituição da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas – AAPE**, Arizona, v. 29, n. 150, p. 1-29, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6023>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/6023>. Acesso em: 08 nov. 2021.

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 29 Número 150

8 de novembro de 2021

ISSN 1068-2341

A Instituição da Racionalidade Neoliberal nas Políticas Educaçãois Brasileiras a partir dos Princípios “Continuar Aprendendo” e “Aprender a Aprender”

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Brasil

Citação: Pizolati, A. R. C. (2021). A instituição da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(150). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6023>

Resumo: Considerando o contexto neoliberal no presente e suas implicações no campo da educação, objetiva-se examinar a gênese discursiva do princípio “aprender a aprender” que incide no “continuar aprendendo”, conforme apontam as políticas educacionais para o Ensino Médio. Para tanto, alicerçado teórica e metodologicamente nos estudos das Políticas Educacionais e de Currículo, procede-se à análise histórico-documental. A materialidade elegida concerne em marcos legais subsequentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). Observa-se que a constituição do neossujeito aprendente, de modo flexível, responsabilizado e autônomo reside na promulgação da LDBEN e é referendado paulatinamente em políticas educacionais e curriculares que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio. O sentido tomado pela educação brasileira na atualidade está em consonância com o que apregoa o mercado, no qual o intuito é internalizar e potencializar pressupostos como o empreendedorismo e o empresariamento de si. Assim, a racionalidade neoliberal tende a consolidar-se por intermédio da individuação e da autonomia flexibilizada do itinerário formativo pensado para o Ensino Médio. Fomenta-se, nesse processo, a instituição de neossujeitos aprendentes ao longo da vida.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 13/09/2020
Revisões recebidas: 09/03/2021
Aceito: 29/04/2021

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida; ensino médio; neoliberalismo; políticas educacionais

The institution of neoliberal rationality in Brazilian educational policies based on the “keep learning” and “learn to learn” principles

Abstract: Considering the current neoliberal context and its implications in the field of education, the objective is to examine the discursive genesis of the “learn to learn” principle that privileges “continue learning”, pointed out by educational policies for high school. For this, based on theoretical and methodological bases in the studies of Educational Policies and Curriculum, a historical-documental analysis is carried out. The materiality chosen concerns the legal frameworks that followed the National Law of Guidelines and Bases of Education (LDBEN, 1996). It is observed that the constitution of the neosubject, in a flexible, responsible and autonomous way, resides in the promulgation of LDBEN and is gradually supported in the educational and curricular policies that underlie the Common National Curriculum Base-High School. The meaning assumed by Brazilian education today is in line with what the market proclaims, in which it is intended to internalize and value assumptions such as entrepreneurship and self-entrepreneurship. Thus, neoliberal rationality tends to consolidate itself through the individuation and flexible autonomy of the formative itinerary aimed at high school. In this process, the institution of neosubjects throughout life is encouraged.

Keywords: lifelong learning; high school; neoliberalism; educational policies

La institución de la racionalidad neoliberal en las políticas educativas brasileñas basadas en los principios de “seguir aprendiendo” y “aprender a aprender”

Resumen: Considerando el contexto neoliberal actual y sus implicaciones en el campo de la educación, el objetivo es examinar la génesis discursiva del principio "aprender a aprender" según el cual los privilegios “continúan aprendiendo”, señalado por las políticas educativas para la escuela secundaria. Para ello, con base teórica y metodológica en los estudios de Políticas Educativas y Currículo, se realiza un análisis histórico-documental. La materialidad elegida se refiere a los marcos legales posteriores a la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDBEN, 1996). Se observa que la constitución de la disciplina del neo-sujeto, de manera flexible, responsable y autónoma, reside en la promulgación de la LDBEN y es apoyada paulatinamente por las políticas educativas y curriculares que sustentan la Base Nacional Común Curricular-Escuela Secundaria. El significado que asume hoy la educación brasileña está en línea con lo que proclama el mercado, en el que la intención es interiorizar y fortalecer supuestos como el emprendimiento y el autoemprendimiento. Así, la racionalidad neoliberal tiende a consolidarse a través de la individualización y autonomía flexible del itinerario formativo de la escuela secundaria. En este proceso, la institución de neo-sujetos de aprendizaje permanente.

Palabras-clave: aprendizaje permanente; escuela secundaria; neoliberalismo; políticas educativas

Imersão ao Estudo

Este artigo visa examinar como a racionalidade neoliberal adentra, de maneira sistemática, no pensamento pedagógico brasileiro por intermédio das políticas educacionais e curriculares pensadas para o Ensino Médio — a última etapa da Educação Básica. Assim, no âmbito desta pesquisa, o que se almeja é investigar a instituição dos princípios neoliberais “continuar aprendendo” e “aprender a aprender” que figuram paulatinamente nas políticas de currículo brasileiras desde sua primeira inferência em 1996. Assinala-se esta data em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), conforme analisado no decorrer do estudo.

A constituição e a disseminação da racionalidade neoliberal presentes em leis e decretos imputam ao indivíduo jovem o “aprender a aprender” por efeito do princípio “continuar aprendendo”. Salieta-se que o conceito de “aprendizado para aprender” foi cunhado pelo antropólogo e cientista social Gregory Bateson (1973), o qual define três formas básicas para que se efetue a aprendizagem: aprendizado primário (protoaprendizado), deuteroprendizado (processo interno de aprender) e aprendizado terciário (consolidação da capacidade de modelar e de constituir o próprio aprendizado).

Esses processos de aprendizagem, em especial o terciário, bem como a individuação e a autonomia, justapõe e converge para o que apregoa o mercado. O conceito de individuação refere-se ao método pelo qual o *neossujeito* constitui-se capaz de se adaptar autonomamente a diferentes situações pertinentes ao mundo do trabalho. Este exercício tem seu marco ainda na escola, mais precisamente ao ingressar no Ensino Médio, pois a partir da flexibilização do itinerário formativo, o aluno poderá modelar os conteúdos de seu currículo segundo aptidões e interesses próprios.

Em consonância com a égide mercadológica, denota-se que esse modelo de gestão socioeconômica se consolida a partir dos anos 1980 e, sobretudo, nos anos 1990; conseqüentemente, passa a reger as políticas curriculares no Brasil. Deste modo, evidencia-se que a neoliberalização do campo educacional tem por característica

(...) a desestatização e/ou a privatização de setores da economia que estivessem sob controle público, bem como a desregulamentação do setor financeiro da economia, se tomaram dois grandes motes do retorno dos principais pilares do economicismo liberal no centro do capitalismo a partir dos anos 1980, sobretudo com as reformas de Estado levadas a cabo por Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e por Margaret Thatcher, na Inglaterra. O reformismo neoliberal é, portanto, entendido como a diminuição e a restrição das áreas de atuação do Estado, com vistas à alocação das riquezas produzidas por determinado país prioritariamente ao agrado e serviço do rentismo do capital financeiro internacional. Em países em desenvolvimento, o controle inflacionário e o sistema da dívida pública são mais sensivelmente ainda os pilares dessa estrutura galgada pelo neoliberalismo. Desse modo, para além de uma doutrina econômica, o neoliberalismo começou a se tornar também uma força ideológica hegemônica no centro do capitalismo global a partir dos anos 1980 e, de certa forma, imposta e exportada como modelo para as regiões periféricas do capitalismo, fossem esses países recém-redemocratizados como na América do Sul, bem como nações descolonizadas na Ásia e na África, a ponto de muitos dos governantes eleitos sob plataformas social-democratas ou mesmo de esquerda tendo se inclinado, em algum grau, aos pilares da hegemonia da doutrina neoliberal. (Costa & Silva, 2019, p. 5)

Conforme o filósofo estadunidense Michael Sandel (2021), as teorias de livre-mercado incidem nos anos 1980 por intermédio do conceito de liberdade econômica, que tende a suplantiar as políticas de bem-estar social sob a égide e a defesa da livre-concorrência. Em um primeiro momento, concerne às empresas e, após, é deslocada para o indivíduo, que passa a se gerir do mesmo modo.

Talvez a maior influência para o liberalismo de livre mercado no século XXI tenha sido promovida por Friedrich A. Hayek, um filósofo economista nascido na Áustria. Fonte de inspiração para Margaret Thatcher e outros proponentes do capitalismo *laissez-faire*, Hayek foi oposição a esforços governamentais para reduzir a desigualdade econômica, argumentou contra tributação progressiva e enxergou o Estado de bem-estar social como antagonico da liberdade. (Sandel, 2021, p. 185)

Nesse cenário que se engendra nos 1980 e se consolida após a década de 1990, a produção manufaturada passa a ser gerenciada em redes de colaboração autônomas orientadas por demandas, que privilegia o efêmero a partir do pressuposto da inovação e o uso de tecnologias da informação nas suas relações de trabalho e de consumo. “A partir dos anos 80 e (sobretudo) 90, instalou-se um presenteísmo de segunda geração, subjacente à globalização neoliberal e à revolução informática. Essas duas séries de fenômenos conjugam para ‘cumprir o espaço-tempo’, elevando a lógica da brevidade.” (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 76).

Somadas a isso, as antigas relações sociais e de trabalho pautadas até então no fordismo já não refletem mais a configuração atual da sociedade, uma vez que o rearranjo socioeconômico se estabelece com o advento do toyotismo (produção em rede e por demanda) e da globalização da produção de bens. A demanda por artefatos manufaturados exige mão de obra flexível para atender às necessidades da fábrica. Neste modelo produtivo, o estoque é reduzido a fim de evitar prejuízos originados por crises financeiras e por tendências de mercado cada vez mais voláteis e suscetíveis aos ditames da moda.

Neste contexto, é importante observar que o toyotismo não abandona a especialização característica do fordismo (produção em série e estocagem). A formação deste neoprofissional visa torná-lo flexível e multiespecializado — especialista de si mesmo (Brunel, 2004). Com isso, possibilita-se ao *neossujeito* atuar em diferentes setores da economia. Ao realocar o colaborador, conforme a demanda, se potencializaria supostamente a produtividade, que outrora configuraria um desvio de função. A precarização do trabalho é maquiada por meio do pressuposto da flexibilização de si, algo que é concebido ainda na escola a partir da modulação flexível do currículo para o Ensino Médio.

Diante do paradigma neoliberal que se instaura, a defasagem profissional é uma realidade contumaz:

(...) a sobrevivência implica uma orientação sobre a questão de como se pode adaptar e ajustar às circunstâncias em constante mudança, considerando que a vida provoca para explorar se vale a pena se adaptar às circunstâncias que se apresentam, ou se a primeira tarefa é, na verdade, tentar criar circunstâncias melhores. (Biesta, 2018, p. 26)

Destaca-se que “criar circunstâncias melhores” é interpretado nesta pesquisa como sendo a capacidade de se reinventar frente às contingências, noutros termos: empreender-se. Neste prisma, a geração de emprego e renda pautam os processos de exclusão e (des)filiação social (Castel, 2005, Paugam, 2003) dos indivíduos que não se adequam ao paradigma neoliberal. O “fracasso de si” é internalizado a partir da culpabilização (Courpasson, 1997) e da responsabilização de si articuladas à meritocracia, uma vez que o número de pessoas que acreditam no trabalho como sendo o principal propulsor para a ascensão social é cada vez maior (Sandel, 2021). Logo, o seu inverso também se reflete, compreendendo que o insucesso é resultado de imperícia nas escolhas e gerência de vida e não teria correspondência com a sociedade ou o Estado, sendo algo intrínseco ao indivíduo. Ademais, no neoliberalismo, esse *neossujeito* é aquele da autoexploração voluntária, porquanto acredita que é livre ao trabalhar sob a óptica de uma empresa — microempresa de si. Subjugado a metas e resultados, este sujeito empreendedor, por consequência, ao fracassar na “(...) sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso” (Han, 2018, p. 16).

Por intermédio da autonomia, há o deslocamento da responsabilidade para a responsabilização, o que incide no recuo do Estado e da sociedade em relação ao *neossujeito* que é impelido ao ônus de suas escolhas de vida. A responsabilidade está para o compromisso intrapessoal ou junto a uma causa, posto que a responsabilização denota um sentenciamento resultante de determinadas atitudes assumidas pelo indivíduo — para si.

A inserção no mercado torna-se um movimento do indivíduo e não mais uma responsabilidade do Governo. O alunado sob a égide do empreender acaba impelido a assumir a responsabilidade por suas escolhas de vida a partir de seu ingresso no Ensino Médio. Neste estágio formativo, o jovem é conclamado a deliberar sobre a composição de seu currículo alinhado à gerência de vida com vistas a articular autonomia, flexibilidade e responsabilidade.

A alocação deste *neossujeito* aprendente no mundo do trabalho a partir de sua formação curricular fundamenta-se na flexibilização e na responsabilização de si a partir do que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Novo Ensino Médio (Brasil, 2018). A segurança do pleno emprego de outrora inexistente no presente em virtude das mudanças tecnológicas que se reconfiguram e se manifestam no mercado de trabalho, igualmente contingentes. Soma-se a isso a obsolescência programada dos artefatos que influem nas relações de trabalho, cada vez mais dinâmicas, precárias e descartáveis. Sendo assim, na atual conjuntura imposta pelo neoliberalismo, a estabilidade do trabalhador é esmaecida em virtude da competição entre si e entre todos, o que resulta na precarização do indivíduo. Apesar de atraente, a flexibilidade do processo formativo, calcada no empreendedorismo de si, influencia diretamente na “(...) desregulação da relação de trabalho, ausência de direitos” (Tiddi, 2002, p. 75). Sob este prisma, Barbosa (2011, p. 122) compreende que na atualidade,

(...) a heterogeneidade da classe trabalhadora assume contornos bem mais abissais do que assumiu no período fordista. A obviedade dessa situação manifesta-se na convivência do contrato de trabalho por tempo indeterminado e de diversas modalidades de contratos atípicos de trabalho, configurados pela lógica da flexibilização produtiva; isto é, todos aqueles contratos que não se inscrevem na tradicional condição de assalariamento fordista, como, por exemplo, os contratos de trabalho temporário, de tempo parcial, de terceirização (subcontratação) e de aprendizagem (estagiários). Além do trabalho informal, que nos países da periferia capitalista, como é o caso do Brasil, há muito se faz presente e só recentemente passou a ser um estorvo para os países do capitalismo avançado.

O objetivo das políticas educacionais constituiu-se em flexibilizar o itinerário formativo dos alunos, conforme já ocorre nas relações sociais, de trabalho e de consumo. “Os novos paradigmas que englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e o da formação, ‘formação por toda a vida’ (*long life training*) e ‘empregabilidade’, são modalidades estratégicas significativas.” (Dardot & Laval, 2016, p. 333). Assim, contribui-se para a resignificação da identidade do indivíduo que, por meio da individuação, passa a privilegiar uma formação direcionada para atender aos interesses particulares no ensejo de ascender no âmbito social e econômico. A despeito deste pensamento, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (Brasil, 2007) aponta para um ensino autônomo que seja capaz de articular socialização e individuação das instituições e dos alunos.

À autonomia das escolas e das redes, não obstante, não é originária, mas derivada da autonomia do educando conseqüente ao processo de socialização e individuação. Quando esta última é ameaçada pela primeira, entram em conflito o direito da escola e o direito do educando. Há, aqui, uma antinomia, direito contra direito. Em educação, tem precedência o direito do educando, caso em que uma ação reparadora se justifica. (Brasil, 2007, p. 40)

O direito a uma formação individualizada e a individuação é garantida por lei, conforme supracitado no PDE (Brasil, 2007, p. 40). A respeito destes tensionamentos presentes no campo da educação, o professor Tomaz Tadeu da Silva (2005) destaca a questão da racionalidade neoliberal, que ao mobilizar diferentes saberes e conhecimentos objetiva instituir e naturalizar a competição entre si e

entre todos. Ademais, a composição singular de indivíduos autênticos, autônomos e flexíveis configura uma aprendizagem permanente que é fomentada pela lógica do empreendedorismo e do empresariamento de si.

Este processo, que imbrica o neoliberalismo e a educação, tem seu marco balizado no governo sócio-liberal de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-2002) e é potencializado durante os mandatos centro-esquerdistas de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016); e tende a ser consolidado e exacerbado¹ nas gestões neoconservadoras de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019).

No Brasil, a racionalidade de mercado articula-se à agenda pública e às políticas governamentais que independem de ideologias professadas pelos regimes presidenciais. No governo de FHC, por exemplo, houve o controle da inflação e a expansão da escola pública; todavia, ocorreu em concomitância à continuidade da abertura econômica nacional para o mercado externo somada à privatização de estatais estratégicas para o desenvolvimento da nação — Vale do Rio Doce, Companhia Siderúrgica Nacional, entre outras. Estas ações que visaram supostamente à reestruturação socioeconômica do Estado iniciaram nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1994). Ademais, as relações entre o Estado e a sociedade são ressignificadas paulatinamente desde os anos 1990, assumindo o caráter capitalista consubstanciado pela racionalidade neoliberal. A composição sociopolítica e econômica assumida é expressa na sintonia entre a LDBEN (Brasil, 1996) e a orientação de organismos internacionais (OCDE, FMI e Banco Mundial) para a educação básica, sobretudo em países periféricos.

No limiar dos anos 2000, os governos centro-esquerdistas (2003-2016) assumiram a gestão do poder executivo nacional. Políticas afirmativas, como o Programa Universidade Para Todos (ProUni), Bolsa Família e a ampliação do Programa Saúde da Família foram importantes no combate à desigualdade social. Ainda assim, estas ações não foram suficientes para diminuir a concentração de renda no país, haja vista que no governo Lula (2003-2010), as instituições bancárias contraíram recordes de lucro — sendo oito vezes superior se comparado ao governo anterior, atingindo o patamar de 199 bilhões de reais². Denota-se que o neoliberalismo se adapta e se imbrica às distintas ideologias de governo no intuito de maximizar seus proventos por meio do incremento à produção de bens de consumo e de serviço, aliadas à precarização das relações de trabalho.

Com base no que foi discorrido neste primeiro momento, intui-se fundamentar a subsequência analítica deste artigo que tem por temática a associação entre neoliberalismo e educação no campo das políticas curriculares. Na continuidade do estudo, apresentam-se o aporte teórico e metodológico utilizados no escrutínio da materialidade. Após, investiga-se a influência da racionalidade neoliberal no campo da educação e o assente desse pensamento na proposição de políticas, leis e diretrizes educacionais pensadas para o currículo do Novo Ensino Médio, o que se configura a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”.

¹ O avanço do neoliberalismo no Brasil ocorre de modo contundente, sendo criticado pelo Fundo Monetário Internacional, conforme exposto em um artigo publicado pela BBC Brasil, em 30 de junho de 2016: *O estranho dia em que o FMI criticou o neoliberalismo*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-36668582>.

² Sobre esse tema, há também um artigo publicado originalmente por Aguinaldo Novo, no jornal O Globo (26-02-2011), apenas para assinantes, mas disponível para a leitura no Instituto Humanitas Unisinos (IHU UNISINOS): *Bancos tiveram lucro record na Era Lula: R\$199 bilhões*, 27 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/40984-bancos-tiveram-lucro-record-na-era-lula-r-199-bilhoes>.

Teoria e Método

Esta pesquisa está circunscrita nos Estudos das Políticas Educacionais e de Currículo e objetiva examinar a relação entre a racionalidade neoliberal e a educação, expressa em diretrizes legais pensadas para o Ensino Médio, no período que compreende o advento da LDBEN (Brasil, 1996) e a promulgação da BNCC-Ensino Médio (Brasil, 2018). À vista disso, as ferramentas conceituais manuseadas neste trabalho fundamentam-se no pensamento do filósofo francês Michel Foucault. Seus estudos possibilitam a chave de leitura necessária para entender como se desenvolve o processo biopolítico da condução de si, o que se estabelece por meio de um conjunto de estratégias que visam governar os indivíduos e a população (Foucault, 1996, 2008b).

Elencaram-se, para fins de análise, além da já referida LDBEN (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - PCNEM (Brasil, 2000), o PDE (Brasil, 2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCN (Brasil, 2013) e o Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024 (Brasil, 2015), porque estes marcos legais culminaram na elaboração da BNCC-EM (Brasil, 2018)³. A materialidade elegida denota o intuito de referendar e de ampliar a influência do mercado no campo da educação, em especial no currículo pensado para o Ensino Médio.

Sendo assim, no processo de escrutínio dos materiais elegeram-se por categorias de análise os termos “aprender a aprender”, “continuar aprendendo”, Ensino Médio, flexibilização curricular, itinerário formativo, gerenciamento de vida, individuação, autonomia e responsabilidade — que se compreende aqui por responsabilização. O primeiro movimento analítico examinou a entrada do pensamento empresarial no Brasil a partir da segunda metade dos anos 1990, mais precisamente no período entre a promulgação da LDBEN (Brasil, 1996) e o último ano do governo de FHC, em 2002. Após, analisou-se as políticas subsequentes aos anos 2000. Então, na continuidade do estudo pontua-se a incidência da racionalidade empresarial presente nos marcos legais elaborados com foco no Ensino Médio posteriores aos anos 1996.

Ao eleger esses documentos empíricos, almeja-se identificar quais forças operam na constituição dessas diretrizes oficiais. Frisa-se que a instituição dessas políticas curriculares conflui em estratégias de dominação, cujo intento é estabelecer redes de controle subjaz às práticas discursivas que visam à produção de indivíduos dentro de determinada lógica. Neste caso, obedece à racionalidade neoliberal.

Consoante apontamentos de Foucault (1996, p. 52), para “(...) que uma classe se torne dominante, que ela assegure sua dominação e que esta dominação se reproduza, esses são efeitos de um certo número de táticas eficazes, sistemáticas, que funcionam no interior de grandes estratégias que asseguram essa dominação.” Por “classe dominante” interpreta-se aqui o empresariado que, no campo da educação, consiste em formatar a conduta do indivíduo no âmbito e partir do currículo escolar pensado para o Ensino Médio. O interesse do mercado pela escola justifica-se pela capacidade que a educação assume no processo de subjetivar o tecido social. Assim, essas práticas discursivas consubstanciadas pela elite econômica permeiam paulatinamente o indivíduo e o coletivo, justapondo-os na sociedade neoliberal.

³ Ressalta-se que as discussões apontadas nesse artigo referentes à BNCC-EM (Brasil, 2018) remontam ao que foi elaborado na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), que definiu os itinerários formativos e a carga horária mínima para o Novo Ensino Médio. Estas deliberações estiveram igualmente presentes na primeira versão da BNCC, em 2017. Deste modo, por ser tratar de uma análise com foco no Ensino Médio, optou-se por analisar exclusivamente a BNCC-EM.

A manifestação desse *modus operandi* que decorre da conjectura neoliberal e faz emergir saberes específicos articulados a outros preexistentes são ressignificados e replicados mediante discursividades que atravessam as políticas educacionais. Para melhor compreender como se estabelece este processo, ao examinar os documentos empíricos, recorre-se à intenção de (...) fazer aparecer as regras de formação dos conceitos, os modos de sucessão, encadeamento e coexistência dos enunciados, se depara com o problema das estruturas epistemológicas; estudando a formação dos objetos, os campos nos quais emergem e se especificam, estudando também as condições de apropriação dos discursos, se depara com a análise das formações sociais. (Foucault, 2008a, p. 235)

À vista disso, é necessário observar como o autogoverno influi no “(...) ‘trabalho de si mesmo’, ‘realização de si mesmo’, ‘responsabilidade de si mesmo’.” (Dardot & Laval, 2016, p. 343). No presente, estes exercícios de si emergem de políticas educacionais e curriculares conjugados sob a égide do neoliberalismo. Em seu cômputo, objetiva-se formatar gradativamente a conduta dos indivíduos dentro de determinada racionalidade (Foucault, 1996). A respeito do autogoverno, Dardot & Laval (2016, p. 332) compreendem que no processo entre o “(...) o governo de si e o governo das sociedades, a empresa define uma nova ética, isto é, certa disposição interior, certo *ethos* que deve ser encarnado com um trabalho de vigilância sobre si mesmo e que os procedimentos de avaliação se encarregam de reforçar e verificar.” Ao que tece o termo *ethos*, evidencia-se que este conceito exprime “(...) certo modo de ser e de agir, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo.” (Dal’Igna & Fabris, 2015, p. 78).

Ao se apropriar da educação, o empresariado brasileiro aspira o desenvolvimento de estratégias que intencionam subjetivar os indivíduos segundo as demandas dos organismos internacionais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, entre outros) responsáveis por instigar políticas globais de avaliação em larga escala. Ao analisar como a racionalidade mercadológica imprime seus discursos no campo da educação, é importante observar com que intensidade este método configura-se em jogos de poder e saber. Porquanto, é

(...) preciso distinguir as relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades — jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros — e os estados de dominação, que são o que geralmente se chama de poder. (Foucault, 2006, p. 285)

Sob essa perspectiva mercadológica, a autenticidade e a autonomia do indivíduo são promovidas no âmbito e a partir do currículo. Por intermédio do fomento a estes preceitos, busca-se ressignificar o modo como os alunos se percebem e se constituem tanto em sociedade quanto no mundo do trabalho. O pensamento empresarial se insere no campo da educação mediante o incremento de políticas curriculares, o qual não almeja se sobrepor ou romper com o pensamento pedagógico-educacional, mas fusioná-lo e transfigurá-lo à racionalidade de mercado. Fazer com que os alunos pensem e se conduzam similarmente a uma empresa.

A Inferência Neoliberal nas Políticas Educacionais (1996-2003)

A dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas entre os anos 1980 e 1990 demarcou o “triunfo do capitalismo”, o que demandou a caracterização de novas práticas sociais, de

trabalho e de consumo que impactaram o campo da educação. O processo formativo pensado para o *neossujeito* aprendente almeja o desenvolvimento social e a consciência crítica; no entanto, privilegia o preparo para o mundo do trabalho e a geração de emprego e renda. Isto não significa que haja a necessidade de ampliação ou a expansão de escolas técnicas, e sim, o desígnio de uma subjetivação que corrobore à instituição de uma racionalidade neoliberal calcada no empreendedorismo de si. Porquanto, é imprescindível ao indivíduo a aquisição da capacidade de se flexibilizar frente às contingências e, assim, forjar-se em um aprendente *continuum* — por toda a vida. Esse exercício de si inicia-se a partir da tomada de decisões concernentes à modelação de conteúdos curriculares pelo educando ao ingressar no Novo Ensino Médio.

Entre os anos 1996 e 2000, foi pensada a composição de um currículo comum capaz de abarcar os municípios e os estados da federação. O intento em fixar uma diretriz curricular nacional objetiva “(...) uma formação básica comum a ser observada nas propostas curriculares para o ensino fundamental municipal, estadual ou da própria unidade escolar, teve, como contrapartida, a não-obrigatoriedade dos PCN.” (Bonamino & Martínez, 2002, pp. 372-373). Este ensejo decorre do caráter orientador presente nos Parâmetros Nacionais Curriculares - Ensino Médio (Brasil, 2000) cujas práticas descritas não são impositivas. Cada instituição escolar seria responsável por desenvolver seu próprio plano de ensino, tendo nos PCNEM o aporte necessário para a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico. Salienta-se que esta predileção não isenta o PCNEM de uma intenção política que, mesmo implícita, visa instituir competências e habilidades *a priori* nos educandos.

Estes se definem em termos de conhecimentos e habilidades úteis para o funcionamento da economia — com referência ao mercado de trabalho e à competição — e para adaptações flexíveis às condições em permanente mudança. Como resultado, os sistemas educacionais no mundo todo estão cada vez mais parecidos. (Biesta, 2018, p. 26)

Como supracitado, esse pensamento balizado em conhecimentos e habilidades “úteis” para o mercado corrobora ao item 5.1 disposto no PCNEM (Brasil, 2000, p. 92), em que a organização curricular e a proposta pedagógica pensada para a formação do indivíduo deverão “(...) vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social; • ser capaz de continuar aprendendo; • preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania; • ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação.” O advento dos PCNEM propiciou um olhar peculiar do empresariado e do governo em relação ao Ensino Médio, pois esta é a etapa final do processo formativo escolar dos educandos. Ao concluí-la, o aluno necessitará usufruir de competências e de habilidades relativas à propensão de seguir aprendendo. O *neossujeito* terá de se adequar às diferentes realidades de trabalho e de ocupação impostas pela *presentificação* característica dos tempos neoliberais, o que é enaltecido no PCNEM em dois momentos distintos:

(...) o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

(...) I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento. (Brasil, 2000, p. 101)

Logo, dentre as competências enaltecidas no PCNEM, assinala-se o desenvolvimento da capacidade de “continuar aprendendo” que, por sua vez, exige do jovem a habilidade de se flexibilizar frente às demandas do mercado e ao aperfeiçoamento constante. Noutros termos, significa manter-se

atualizado e atrativo para o mundo do trabalho. Neste método, primam-se pelo desempenho e performance.

Esse processo tem início com a promulgação da LDBEN (Brasil, 1996), a qual preconizou a flexibilização curricular dos sistemas de ensino brasileiros. De acordo com Santos & Diniz-Pereira (2016), instaurou-se no período pós-militar (1964-1985) a primeira tentativa de se padronizar o currículo. Esta homogeneização objetivou articular o “continuar aprendendo” à possibilidade de flexibilização do itinerário formativo. Entende-se que “(...) a pessoa instruída é capaz de aprender permanentemente.” (R. Silva, 2018, p. 561). Portanto, o *neossujeito* poderia, em tese, definir sua formação por meio da formatação de seus conhecimentos, constituídos por intermédio da seleção de conteúdos segundo necessidades do mercado e/ou anseios próprios.

De acordo com o que dispõe a seção IV, item II, artigo 35, alusiva ao Ensino Médio, “(...) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996). Nota-se que esta mesma passagem *ipsis litteris* está presente no PCNEM (Brasil, 2000), conforme supracitado anteriormente. Infere-se, então, o ensejo por um ensino calcado na racionalidade de mercado no qual se engendra no âmbito e partir da LDBEN. À vista disso, evidencia-se que uma parcela considerável de seus artigos são apenas transpostos para outros marcos legais subsequentes a fim de referendar a posição do governo em consonância com o empresariado.

Essa nova realidade social, que se consolida a partir dos anos 1990, visa forjar indivíduos dentro do que preconiza a racionalidade neoliberal. Se na primeira metade do século XX havia a consciência de classe, em que o funcionário discernia sua condição de assalariado e a separação entre empregado e empregador era translúcida, no presente, estas relações se diluem e se confundem. Através do assente discursivo do empresariamento de si, o indivíduo contemporâneo se dissocia da compreensão marxista relativa à mão de obra clássica e da representação coletiva sindical e passa a conceber-se como um associado ou colaborador da empresa.

O investimento no capital humano ainda permanece; porém, este processo torna-se uma ação individualizada e não mais institucional. O “colaborador” configura sua formação de acordo com o que almeja para si e, similar ao gerenciamento de uma empresa, conduz-se consoante às contingências e às demandas do mercado. A concepção fordista na qual o trabalhador percebia-se como parte da engrenagem fabril, conforme outrora, não conjuga a realidade socioeconômica no hodierno. O resultado dessas discursividades manifestam-se com mais afinco nas relações de trabalho. A precarização do emprego que se engendra sob o risco assumido em determinadas escolhas de vida é responsabilizada e naturalizada pelo próprio indivíduo via educação, que modela a conduta de si sob o espectro neoliberal.

Essa responsabilização se consolida e se propaga por meio da autonomia na gerência de vida que inicia na modelação curricular elencada pelo aluno durante o Ensino Médio. Sobre esta questão, Dardot & Laval (2016, p. 327) entendem que, neste processo, elimina-se a “(...) distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir.” Articulam-se neste pressuposto, o desenvolvimento do capital humano ao modelo socioeconômico e à formação escolar que “(...) consistente do ‘capital configurado na criança’, pode ser a chave de uma teoria econômica da população” (Schultz, 1973, p. 9). É nesse sentido que se fundamenta o interesse do empresariado pela educação, mais precisamente pela formação do indivíduo ainda em idade escolar. Ao capturar as escolas e ao inferir-se nas políticas educacionais e de currículo, o empresariado permeia e ressignifica as relações sociais, de trabalho e de consumo. Sob esse prisma, salienta-se que

(...) a educação é agenciada a biopolíticas e a uma determinada forma de governamentalidade neoliberal, a saber: aquela que se instituiu nos Estados Unidos da América, desde o início da década de 1960, particularmente sob influência das análises econômicas empreendidas pela Escola de Chicago, e que teve na teoria do Capital Humano uma de suas expressões mais pungentes. (Costa, 2009, p. 172)

Conforme supracitado, a governamentalidade neoliberal foi instaurada pela Escola de Chicago a partir dos anos 1960 e buscou influenciar o campo da educação por meio de orientações econômicas. O fundamento teórico dessas orientações reside na Teoria do Capital Humano. Essa governamentalidade neoliberal engendradora na década de 1960 antecede o advento da racionalidade neoliberal que ocorre em 1980. O período de 1960 alicerça as condições de emergência do discurso empresarial que no presente e no campo da educação desloca a centralidade do ensino para a aprendizagem. Este método, na atualidade, guarda determinada correspondência com o passado. À medida que assume certa individualidade que resulta em uma *governamentalidade pedagógica* neoliberal, o regime formativo estabelecido no Ensino Médio almeja o preparo do alunado para o mundo do trabalho e à vida em sociedade.

O ensino do empresário em fomentar a capacidade de autonomia e de adaptabilidade no indivíduo, semelhante ao que ocorre nas empresas, não é uma característica restrita à conjectura atual. Ressalta-se que o intuito de uma educação que estimule estes quesitos incide em um processo formativo orientado a partir do interesse do aluno, algo anunciado e preconizado por Killpatrick (1978, p. 74), nos anos 1920: “Temos de enfrentar o futuro desconhecido, em mudança tão rápida como até agora não foi conhecida. Daí a necessidade correspondente de que nossos alunos aprendam a adaptar-se a uma situação, que nós, seus professores, apenas parcialmente podemos vislumbrar.” Sob esse prisma, ao docente lhe caberia a função estrita de tutelar ou facilitar a aprendizagem do educando “(...) por meio de críticas, perguntas e sugestões” (Dewey, 2002, p. 45).

Evidencia-se que no pensamento promulgado pelo Movimento Escola Nova reside a concepção de um ensino-aprendizado centrado no aluno, algo que antecede a Escola de Chicago. Há o deslocamento paulatino do ensino para a aprendizagem com vistas ao protagonismo estudantil (termo recorrente nas políticas educacionais brasileiras).

A necessidade de promover “aprendentes ao longo da vida” articula-se à constante adaptação que os impelem à capacidade de se flexibilizar. A intenção de centrar o processo de formação educacional no educando não é nova ou tampouco inovadora, pois este método já esteve presente no movimento Escola Nova, nos Estados Unidos. No início do século passado, o pedagogo estadunidense William Heard Kilpatrick (1978), adepto à pedagogia de John Dewey, compreendia que a ação do professor deveria se restringir à aplicação do currículo; assim, a figura do mestre ficaria em segundo plano no processo de formação discente. Segundo o autor, a partir do desenvolvimento das aptidões de cada educando “(...) se conclui que aprendizado segue direção estabelecida pelo desejo, propósito ou intenção de quem aprende” (Kilpatrick, 1978, p. 70).

Ademais, os termos supracitados “futuro desconhecido” e “aprender a se adaptar a uma situação” são similares ao que corrobora o paradigma neoliberal. Estes princípios apreciados pelos escolanovistas subjazem no contemporâneo aos marcos legais pensados para a elaboração do itinerário formativo a ser delineado pelo *neossujeito*. A escola opera como um laboratório para o desenvolvimento de sua autonomia, tomada de decisões e responsabilização de si. A escolha de conteúdos que irão modelar seu currículo no Ensino Médio tem por propósito estimular nos educandos certa aptidão necessária para o ingresso no mercado de trabalho, ocupação e geração de renda. Em síntese, formar empreendedores e empresários de si próprios.

As provas escolares no contexto histórico escolanovistas, tais como o teste ABC, elaborado por Dewey (1922), visaram padronizar a avaliação no intuito de mensurar a performance e a eficácia

do ensino nas escolas. Esses testes ABC precediam a entrada na escola, similares ao vestibular, que categorizava os alunos consoante seu “nível de cognição”. Os testes de verificação mensuravam as capacidades de leitura e escrita (Lourenço Filho, 2008). No contexto liberal e fordista das primeiras décadas dos anos 1900,

(...) as provas de inteligência incidem sobre produtos psicológicos superiores ou categorias psicológicas amadurecidas, não avaliam as condições de saída da aprendizagem ou pouco auxiliam na avaliação da inteligência quando ela não está ainda desenvolvida, posto que as provas são condicionadas pelos conteúdos que visam medir. (Sass, 2011, p. 978)

A inclinação pelo liberalismo arraigado no fordismo almejava no Brasil um duplo movimento: formar mão de obra em larga escala para o mercado do trabalho e instituir um ensino aos moldes do fordismo. Essa intenção fez-se presente nos debates que circularam na I Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927, na cidade de Curitiba. Na tese de nº 5, “As Necessidades da Pedagogia Moderna”, apresentada por Lindolpho Xavier, o autor propõe para o pleno desenvolvimento socioeconômico do Brasil uma educação aos moldes do pensamento liberal e fordista. Em suas palavras: “Toda Pedagogia moderna será fordiana: irá buscar nos livros de Ford os processos da vitória, com o máximo de humanidade, no mais intenso sistema de economia, com a generalidade das especializações. Para o fordismo não há aleijados, não há inúteis; todos cooperam para a obra geral” (Xavier, 1927, p. 71). A sociedade deveria ser produtiva e cada indivíduo contribuiria segundo aptidões físicas e cognitivas peculiares, e a função da escola concerniria em formar de maneira homogênea. Esses alunos eram escalonados e então homogeneizados no decorrer de seu processo formativo, o que difere da atualidade em que a diversidade e a diferença são características do modelo socioeconômico e educacional.

Denota-se que o modelo de gerência organizacional da sociedade baseava-se no fordismo e na homogeneização dos artefatos industriais que refletiam na estrutura escolar e formação dos indivíduos. Os alunos eram pensados de modo a replicar moral e profissionalmente o mestre. Com o advento do Toyotismo após 1980, o modelo produtivo e socioeconômico é ressignificado e os artefatos industriais assumem características customizadas no intuito de atender as demandas contingentes de consumidores que primam pela autenticidade. Diante disso, faz-se necessária a adaptação dos profissionais às exigências voláteis do mercado, o que reverbera diretamente na relação entre patrão e operário e professor, aluno e currículo. (Pizolati, 2020, p. 522)

Em correspondência com o presente, a estatística extraída dos testes escolares ainda é utilizada sobremaneira no Brasil, abarcando desde a educação infantil até o ensino superior. Deste modo, o uso da mensuração e a avaliação escolar, atualmente, diferencia-se do passado e manifesta ambivalência ao passo em que se avalia o todo a partir do aluno-indivíduo e da escola-instituição, ou seja, um modelo de desempenho e de performance que fusiona em um algoritmo alunos e instituições escolares.

A “(...) concentração da indústria e a divisão do trabalho praticamente eliminaram as ocupações domésticas e comunitárias — pelo menos para fins educativos” (Dewey, 2002, p. 22), o que, por efeito, reverberou na práxis pedagógica do início do século XX. No presente, a indústria se ressignifica a partir de uma agenda sociopolítica circunscrita à racionalidade neoliberal, que influi igualmente o fazer pedagógico. Como similitudes em ambos os contextos históricos destacam-se a influência da economia no campo da educação e a mudança das políticas educacionais que incide no método ativo — escolanovista. Como viu-

se, adotar essa perspectiva pedagógica que se caracteriza pelo protagonismo estudantil — autonomia e flexibilidade — não é exclusivo da atualidade, tampouco inovadora.

Isto posto, após a análise das políticas educacionais e de currículo subsequentes aos anos 1990, realizada nesta seção, e uma breve digressão histórica referente ao método ativo e ao movimento escolanovista (século XX), é possível localizar e examinar como a racionalidade neoliberal passou a modelar paulatinamente os modos de ser e de existir dentro e fora do espaço escolar. Conquanto, no prosseguimento da pesquisa, mapeiam-se o assente do espectro neoliberal ao campo da educação.

Aprendizagem, Individuação e Trabalho (2003-2010)

O paradigma neoliberal reside na mudança das relações de consumo, de trabalho e dos hábitos humanos, em que o efêmero se constitui no principal gradiente da sociedade contemporânea. Com isto, os produtos, bem como a formação do indivíduo, tornam-se contingentes frente às demandas voláteis do mercado. Esta resignificação paradigmática se inicia no campo da economia e atravessa sistematicamente o campo da educação por intermédio de leis e decretos permeados pela racionalidade empresarial.

O ensino que antes era *a posteriori* — pensado a partir do professor para o aluno — agora se desenvolve de modo *a priori* — o educando é quem define seu itinerário formativo no intuito de preparar-se autonomamente para o mundo do trabalho e inserção social. A gerência de vida conclamada como uma técnica de si objetiva a autoformação do jovem para o futuro incerto que lhe aguarda. Neste processo formativo, articulam-se o presenteísmo e o utilitarismo do saber, elementos-chave na mercantilização do ensino e da aprendizagem. Conforme aponta Bauman (2008), os alunos passam a ser concebidos como clientes em potencial e a educação como uma mercadoria a ser consumida. Este entendimento que baliza o saber como algo comerciável e o indivíduo como alguém que deverá dotar-se de uma capacidade de aprendizagem contínua é gestado no âmbito e a partir de teorias economicistas vinculadas à racionalidade neoliberal. Esse *continuum* formativo almeja modelar o indivíduo segundo as demandas do mercado. Caberá então ao *neossujeito* identificar quais serão os saberes necessários para formatar seu currículo na intenção de se alocar ao mundo do trabalho. Neste método, articulam-se não só interesses pecuniários, como também interesses pessoais como a qualidade de vida, por exemplo.

Sendo a educação uma importante ferramenta para a produção do indivíduo, o empresariado brasileiro busca influenciar progressivamente as diretrizes curriculares. “A flexibilização das relações de trabalho, a reestruturação do papel do Estado, a modificação na formação dos trabalhadores e uma nova qualidade da educação básica são expressões de ‘transformações’ que são aceitas pelo capital, desde que consolidem mais ainda seus interesses” (Oliveira, 2003, p. 52). Sob este prisma, conforme aponta o professor Sylvio Gadelha Costa (2009, p. 172), evidencia-se que
 (...) determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vem transformando sujeitos de direitos em indivíduos microempresas — empreendedores.

O reflexo da imbricação entre a racionalidade neoliberal e a educação se consolida na pressão por resultados e desempenho, o que incide no superar a si próprio e aos outros. Para tanto, a proposição de políticas educacionais avaliativas da “qualidade” do ensino e da aprendizagem ofertados pelas instituições escolares seriam primordiais para a formação deste *neossujeito* competitivo. Em vista disso, o indivíduo poderia escolher qual escola e currículo melhor adequaria a seus anseios e

planejamento de vida. Em convergência com o pensamento empresarial, no ano de 2007, o Ministro da Educação Fernando Haddad ratificou a avaliação em larga escala das escolas a partir da instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Sendo assim, é no intuito de adequar o ensino brasileiro ao que estabelece a OCDE para a educação que as avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Brasil, 2019), foram efetivadas no país. O objetivo estabelecido pelo governo foi o de promover “(...) um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitam ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (Brasil, 2019).

Ao investigar o ensejo por parte do mercado e do governo em elevar a nota Brasil nos mecanismos internacionais de avaliação em larga escala, percebe-se o ensejo de ambos em atestar a qualidade do ensino ofertado à população. Neste cenário, que se engendra a BNCC-EM, intenciona-se padronizar e aproximar a educação ofertada ao que exige o mercado. Durante as audiências públicas que formularam a Base, entre os anos de 2016 e 2017, aventou-se a necessidade de elevar o desempenho do alunado nos mecanismos de avaliação em larga escala no escopo de assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Referente a essa questão, é importante destacar que

(...) a BNCC configura-se como mais uma tentativa para fortalecer e subsidiar as diretrizes neoliberais que são estabelecidas conforme o conceito de qualidade da educação deste modelo econômico, centrado em um modelo de ensino por habilidades e competências que estabelece as matrizes de referências e, assim, favorece a aplicação das avaliações em larga escala, de modo que a empregabilidade, o empreendedorismo e a pedagogia das competências atuem para fortalecer os interesses do capital. (Ribeiro et al., 2020, p. 11)

Em consonância ao excerto supracitado, percebe-se que tais propostas educacionais e curriculares se aproximaram do que preconiza “(...) a perspectiva economicista do discurso reformador bem como a aproximação com o setor privado” (M. Silva, 2018, p. 3). As políticas de mensuração em massa, tais como a Prova e a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) visam verificar a qualidade da educação. Implicitamente, o que se almeja aferir é o nível de conhecimento adquirido e produzido pelo indivíduo pertinente ao mercado de trabalho e o prover-se.

O desenvolvimento de uma educação voltada ao mercado demanda um currículo flexibilizado, que se dispõe a atender aos interesses tanto individuais quanto do empresariado. Conceitos como “(...) expectativas de aprendizagem. (...) direitos de aprendizagem” (Hypolito, 2019, p. 188) preludiam o “aprender a aprender” que, a partir dos anos 2000, instituiu-se no âmbito e a partir da *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação) - GERM. O GERM articula-se ao *accountability*, que “Está articulado em torno de três princípios da política educacional: padrões, prestação de contas e descentralização” (Hypolito, 2019, p. 189). Logo, a flexibilização de si concerne na capacidade de cada pessoa em se condicionar às demandas e orientações mercadológicas que tendem a resultar na precarização das relações de trabalho.

Ao estabelecer avaliações amplificadas e homogêneas objetiva-se o controle e a modelação do educando sob o prisma neoliberal, uma antiga reivindicação do empresariado que se designa gradativamente desde a década de 1990. Perante o pressuposto da qualidade, o intuito neste processo é mensurar o desenvolvimento dos alunos em áreas estratégicas para a economia, como a matemática e a língua vernácula — no caso do Brasil, o português. Assim, estimula-se em correlato a (auto)competição entre as instituições de ensino públicas e privadas por meio de olimpíadas escolares, e o ranqueamento do desempenho individual e institucional promovido pelas avaliações

em larga escala. Muitas escolas divulgam a média harmônica que seus alunos obtiveram no ENEM a fim de propagandear e atestar a qualidade do ensino ofertado. Este método é mais comum no setor privado, posto que o objetivo na formação concerne em preparar seus alunos para o ingresso no Ensino Superior, preferencialmente em instituições federais.

Demarca-se, assim, o assente na intenção de mensurar os processos de ensino e de aprendizagem que são gestados desde 1996. “Compreende-se, então, como a instauração de indicadores e de ‘rankings’ faz parte da ampliação do modo de subjetivação neoliberal: qualquer decisão, seja médica, seja escolar, seja profissional, pertence de pleno direito do indivíduo” (Dardot & Laval, 2016, p. 350). Neste sentido, Anderson (2010, p. 71) demonstra que

(...) a educação, baseada em resultados, criou uma cultura de responsabilização, ou seja, critérios de performance, indicadores de performance, gestão de performance etc. (...). A necessidade de sermos constantemente responsabilizados aumenta nossa visibilidade e requer que alinhemos nossas performances com critérios externos de responsabilização.

Os resultados e a performance aderem ao imperativo da flexibilização curricular e à autonomia que, por sua vez, imputa ao alunado a responsabilização pelas escolhas curriculares e gerência de vida. A partir da articulação entre individualização e flexibilização se infere a possibilidade de o *neoindivíduo* constituir-se de maneira singular, única e autêntica. Através destas proposições, objetiva-se salvaguardar a autonomia e as aspirações dos educandos em relação à inserção em sociedade e ao mundo do trabalho, conforme denota o PDE (Brasil, 2007) em consonância com os marcos legais promulgados entre os anos de 1996 e 2018. Referente ao conceito de individualização e de responsabilização, Bauman (2008, pp. 130-131) evidencia que

(...) a “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana de uma coisa “dada” em uma “tarefa” — e encarregar os atores com a responsabilidade de desempenhar essa tarefa e de arcar com as conseqüências (e também com os efeitos colaterais) de seu desempenho; em outras palavras, consiste em estabelecer uma autonomia “de jure” (porém não necessariamente uma autonomia de facto).

Sob esse prisma, Vallejo (2002) aponta que as ações de caráter governamental no campo da educação somam-se às contingências externas promovidas pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas peculiares à globalização. Por conseguinte, institui-se a necessidade de se compor o *neossujeito* de modo a forjar-se em um “(...) empresário de si: mesmo.” (Foucault, 2008b, p. 311). Salienta-se que o *homo aeconomicus* conceituado por Foucault (2008b) difere do sujeito de troca pensado e instituído no âmbito do liberalismo. O *neossujeito* se autogerencia e investe (governa) em si próprio similar à gerência de uma empresa; necessariamente, constitui-se, em um aprendente ao longo da vida. Sendo assim, no cenário ao qual se engendrada a racionalidade neoliberal o processo de formação implica na uniformização curricular. Paradoxalmente, a remodelação do Novo Ensino Médio ocorre por meio de sua flexibilização curricular. Nas palavras de Pinto (2017, p. 1058):

(...) as políticas educacionais instituídas no Brasil, nas últimas décadas, têm se configurado em torno de ações que visam à organização sistêmica da Educação Básica, ação coordenada pelo Ministério da Educação. Em consequência, a proposição de uma BNCC insere-se no conjunto dessas ações, na perspectiva de configurar uma unidade conceptual ao currículo.

A neoliberalização da educação no Brasil é reflexo da influência de autores estadunidenses e europeus que impactam de sobremaneira os debates acerca do currículo no país. Segundo Triches &

Aranda (2016), estes intelectuais estrangeiros pregam em seus discursos a defesa de adaptações curriculares visando a formação do educando conforme reivindica o mercado internacional.

Outrossim, ao fundamentar o pensamento em teorias estrangeiras, por vezes, são desconsideradas as particularidades locais, como no caso do Brasil. Questões como saneamento básico e o acesso à água potável deveriam anteceder, em importância, outros temas como o empreendedorismo e a *gamificação* escolar, uma vez que distintas regiões do Brasil se encontram em diferentes estratos sociais, aliás, isso ocorre inclusive em localidades de uma mesma cidade (Pizolati, 2020). Na sequência do estudo, investiga-se a consolidação da racionalidade neoliberal no campo da educação.

A Consolidação da Racionalidade Neoliberal no Campo da Educação (2010-2018)

No período que compreende os anos 2010 a 2019 foram elaborados no Brasil quatro importantes marcos legais que contemplam o pensamento empresarial: DCN (Brasil, 2013), PNE (Brasil, 2015) e BNCC-EM (Brasil, 2018). Depreende-se destas leis e decretos o estabelecimento de uma formação discente direcionada ao mundo do trabalho e à geração de emprego e renda como sendo símbolos de inclusão social. Este posicionamento assumido por estas políticas educacionais está intimamente articulado à racionalidade neoliberal, que visa delinear o itinerário formativo do indivíduo segundo os pressupostos do empreendedorismo de si e do empresariamento de si.

A instituição da BNCC-EM visou sua implementação mediante a colaboração dos sistemas educacionais brasileiros. Conforme o Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro do mesmo ano e as Resoluções CNE/CP nº 4 e nº 2 de 17 de dezembro do mesmo ano, estabelece a Base-EM como sendo o marco regulatório para a etapa final da Educação Básica — constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a oficialização da BNCC-EM a crítica em relação à promulgação da Base reside na falta de diálogo entre a sociedade e o governo, posto que o binômio Novo Ensino Médio e BNCC foram designados

Em caráter de urgência e não sem resistências, o governo federal instituiu o novo ensino médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), atropelando o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e todo o debate acumulado sobre a elaboração de metas e de políticas públicas referentes à educação brasileira. As duas medidas promovem profundas alterações na organização e no currículo do ensino médio brasileiro, entre elas o estreitamento da formação e, não sem motivo, despertou indignação na sociedade e nos meios acadêmico, sindical e estudantil, cujas lutas e resistências vêm se dando na defesa do direito à educação e às diferenças e a uma escola pública com gestão também pública, além de laica, de qualidade social, de responsabilidade do Estado, para todos e todas e contrária à mercantilização e a privatização da educação. (Costa & Silva, 2019, p. 4)

Conforme exposto acima, a BNCC-EM e o PNE (2014-2014) promoveram uma modificação sistemática ao que tece a elaboração do currículo, desconsiderando o debate com autoridades intelectuais do campo da educação, professores e alunos. Outro questionamento por parte dos pesquisadores da área consiste no fato de que a implementação da Base ignorou todo o debate realizado durante a elaboração do PNE (2014-2024). A BNCC-EM concerniu em enaltecer um currículo que atenda às multiplicidades de interesses individuais e do mercado, em que a formação do indivíduo é pensada no âmbito e a partir do imperativo da flexibilização curricular justaposto à mobilização de competências e de habilidades. Acerca destes dois conceitos,

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

Contrapondo a formação para a cidadania, Silva (M. Silva, 2018, p. 10) entende que “Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania.”

Nessa perspectiva ao qual se configura a Base, em especial a flexibilidade do itinerário formativo, salienta-se que esse intento não é inovador conforme pressupõe o Governo, pois o Conselho Nacional de Educação, a partir do Parecer CNE/CP nº 11/2009, instituiu, há quase uma década, a flexibilização curricular na justificativa de possibilitar a autonomia dos alunos na escolha dos conteúdos que viriam a compor sua formação, contemplando uma educação voltada ao desenvolvimento da cidadania e ao mundo do trabalho. Para tanto, conhecimentos e habilidades seriam mobilizados no âmbito e a partir do currículo para que o aluno institua em si próprio a capacidade de autonomia cognitiva e socioemocional.

As paixões e os desejos seriam então os catalizadores do desempenho e da performance desse *neossujeito* para que sua inserção em sociedade e no mundo do trabalho se consolidasse. O processo não se finaliza, e sim, inicia-se a partir da última etapa de seu processo formativo, da Educação Básica — o Ensino Médio. À vista disso, segundo apregoa a BNCC-EM (Brasil, 2018), visa-se promover a inclusão de componentes centrais e obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, somados a ingredientes conteudistas flexíveis. Assim, ao tornar o currículo maleável, almeja-se possibilitar ao educando a oportunidade de delinear seu itinerário formativo segundo interesses individuais mesclados às condições de ofertas que cada instituição escolar viabiliza aos seus educandos.

Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (Brasil, 2018, p. 296, p. 467)⁴

Por efeito, essas mudanças no currículo não se aplicam à educação básica em sua totalidade, mas apenas aos alunos que ingressam no Ensino Médio, sujeitos à flexibilização e à autonomia do itinerário formativo. A instituição desta medida decorre da seguinte compreensão: entende-se que o

⁴ Destaca-se que esse mesmo excerto é contumaz em diferentes seções, o que ocorre em muitos dos documentos examinados neste artigo. Por isso, na subsequência deste trabalho, uma mesma citação pode vir a ser apontada como presente em diferentes páginas dentro do referido marco legal elegido para citação.

jovem nessa faixa etária estaria em condições de eleger os conteúdos necessários para formatar seu currículo de acordo com o que almeja para si. Assim, “(...) a partir do momento que se supõe que o indivíduo tem condições de acessar as informações necessárias para sua escolha, deve-se supor que ele se torna plenamente responsável pelos riscos envolvidos” (Dardot & Laval, 2016, p. 349).

A flexibilização curricular vislumbra a possibilidade do ensino técnico-profissionalizante e ou o preparo para o ingresso no Ensino Superior. Diante disto, a seleção de determinados conteúdos que irão compor a grade formativa desse *neossujeito* não compete mais ao professor, à escola ou ao Estado, mas ao próprio educando que é compelido por suas escolhas de vida.

Diferentemente do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio não há indicação de anos na apresentação das habilidades, não só em função da natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino, mas também, como já referido, do grau de autonomia dos estudantes, que se supõe alcançado. Essa proposta não mais impõe restrições e necessidades de estabelecimento de sequências (que já são flexíveis no Ensino Fundamental), podendo cada rede de ensino e escola organizar localmente as sequências e simultaneidades, considerados os critérios gerais de organização apresentados depois de cada campo de atuação. (Brasil, 2018, p. 493)

Conforme exposto acima, o Novo Ensino Médio passará a ser ofertado por áreas do conhecimento. Deste modo, flexibilizam-se outras áreas do saber, tornando-as em sua maioria optativas e mantém-se o ensino de Matemática e de Língua Portuguesa como componentes obrigatórios — “(...) 60% de disciplinas obrigatórias e 40% optativas, à escolha do estudante” (Silva et al., 2018, p. 19). Em vista disso, atende-se aos interesses internacionais que mensuram justamente o conhecimento matemático e o domínio da língua vernácula em seus processos de avaliação em larga escala global.

Esse método resulta de políticas educacionais calcadas na flexibilidade e na responsabilização de si, consoante dispõe o PISA que se vincula ideologicamente à OCDE. Ademais, conforme apontam Sahlberg (2005) e Fuller (2018), os sistemas internacionais de avaliação buscam mensurar e atestar o desempenho e a performance do aluno e da instituição escolar. Neste sentido, “(...) o sucesso ou fracasso de escolas e professores [que] é frequentemente avaliado através de testes padronizados e avaliações externas, de forma redutora e descontextualizada” (Marinho et al., 2018, p. 927).

Broadfoot & Black (2004) apontam que o intuito de globalizar o desempenho e performance se manifestam por intermédio da instituição de uma cultura da testagem característica da atual conjectura neoliberal, ou seja, de uma “sociedade de aprendizagem” (Lima, 2017, Pozo, 2004). A elaboração do currículo no contexto atual visa ofertar uma gama de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno, que teria a seu dispor uma parcela de conteúdos elegíveis para modelar seu itinerário formativo e gerência de vida. O interesse do empresariado por formar mão de obra fica implícito ao camuflar-se na valoração e na autonomia estudantil, elevando-o, supostamente, à protagonista de seu itinerário formativo, pois neste processo fomenta-se o empresário de si. Por este ângulo, a Base serviria como uma diretriz educacional, similar ao que ocorreu em relação à LDBEN, em ambos os marcos legais à decisão final referente à distribuição das atividades e à modulação do currículo ficando a critério das redes de ensino.

(...) cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (Brasil, 2018, p. 19)

Em consonância à lógica de mercado, a educação financeira se sobreporia em importância ao ensino das Artes, Sociologia e Filosofia. Confluindo a este pensamento, o Governo do Estado do Paraná engessou a oferta de disciplinas referentes às matérias de humanidade para o Ensino Médio, substituindo-as por Educação Financeira. Ao analisar a BNCC-EM observa-se que o critério sobre a eleição dos conteúdos ficaria sob responsabilidade do educando, e não da instituição, que seria incumbida de ofertar e não de eleger (restringir) os componentes curriculares. Em 2021, a oferta curricular para o Ensino Médio ocorre de modo unilateral, cerceando a possibilidade de um currículo flexível. O governo estadual assume este movimento em razão de equiparar supostamente as matrizes curriculares, em que este rearranjo curricular consistiria em reduzir a carga horária das referidas disciplinas, ao criar Educação Financeira, salvaguardaria o número mínimo de horas-aula das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Dessa ação, observar-se que Educação Financeira seria aplicada no currículo como uma disciplina formal, e não como um tema transversal, como orienta a Base. “Entre as alterações previstas, está a garantia de quatro aulas semanais de Língua Portuguesa e três de Matemática, o que hoje não acontece em toda a rede estadual. O governo também prevê a criação de novas disciplinas, como de Educação Financeira” (Fragão, 2020). Ressalta-se que o curso assumido pela educação em prol da racionalidade neoliberal não está restrito apenas a um estado, este novo paradigma mercadológico que se apresenta no cenário atual tende a se expandir por todo o território brasileiro.

Segundo a Base (Brasil, 2018), uma vez que 10% das matrículas no Ensino Médio corresponderiam ao ensino profissionalizante e somente 16% dos alunos que concluem o Ensino Médio conseguem ingressar no Ensino Superior, a intenção em reformular o sistema escolar brasileiro concerne em reduzir a “sobrecarga” de 13 disciplinas (Ferreti & Silva, 2017, Silva & Scheibe, 2017). Somado a isto, além da redução de disciplinas menos valoradas para o mercado, há o incentivo de outras disciplinas que dialogam diretamente com a racionalidade neoliberal, por exemplo, Educação Financeira e o empreendedorismo de si. Estes movimentos engendrados no interior do currículo refletem o atual ataque que as humanidades sofrem como um todo por parte da sociedade que, por sua vez, é permeada diariamente por discursos pró-mercado: liberalismo econômico e estado mínimo.

Ao que se refere às disciplinas escolares, atualmente divididas em Linguagens e Códigos, que envolve Português, Literatura e Língua Estrangeira — Inglês ou Espanhol; Ciências Humanas, que inclui História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Ciências da Natureza, composta por Biologia, Química e Física; e, Matemática, sendo a própria disciplina em suas distintas abordagens. Em relação aos pressupostos que sustentam estas prerrogativas curriculares, destaca-se que: “Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (Brasil, 2018, p. 465, p. 467).

Entretanto, mesmo o foco das ações educativas presentes na BNCC-EM conceir à flexibilização curricular, salienta-se que não se trata de engessar cognitivamente o educando, pois a formação do pensamento crítico e a responsabilidade social são estimuladas na Base. Ademais, a composição singular de indivíduos autênticos, autônomos e flexíveis configura uma aprendizagem permanente, o que é fomentado e intrínseco à lógica empresarial. A definição do conceito de autonomia antecede a Base. Segundo o PDE (Brasil, 2007, p. 41),

A compreensão do conceito de autonomia do indivíduo exige a percepção da natureza dialética da relação entre socialização e individuação. Educar homens e mulheres autônomos é garantir a emergência de subjetividades críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles.

Segundo o excerto acima, a formação de uma consciência crítica é desejável ao passo que o processo de individuação perpassa à sociabilização, pois assim como na escola, a vida em sociedade ou no mundo do trabalho se estabelece a partir das relações entre os sujeitos. Diante disto, faz-se necessário o desenvolvimento de uma consciência crítica a fim de promover a capacidade de percepção referente à produção cultural advinda da linguagem e do trabalho no contexto ao qual se está inserido.

Se, conforme, “alguns argumentariam que isso é tudo o que há sobre educação e que isso é tudo no que a educação deveria estar concentrada — que deveria se restringir ao ‘básico’, aos ‘fatos’ e deixar questões difíceis que têm a ver com valores a cargo da família ou da comunidade” (Biesta, 2018, p. 23). Ainda segundo o autor, a “Educação, em outras palavras, nunca é apenas para qualificar crianças e jovens e oferecer-lhes um lugar particular na sociedade. A capacidade de assumir uma perspectiva crítica para com tradições, práticas, modos de fazer e de ser existentes, também se dá após sua saída da escola” (Biesta, 2018, p. 24).

Apesar de desejável uma formação crítica e social, ainda assim entende-se que o estímulo aos currículos flexíveis resulta da demanda empresarial e é gestada em diferentes períodos políticos no Brasil após os anos 1990. Essencialmente, é importante frisar que somente no PNE (Brasil, 2015), decênio 2014-2024, a flexibilidade curricular aparece como normativa, até então inexistente nos PNEs anteriores.

Demarca-se, então, o avanço do empresariado e da atual conjectura neoliberal nas proposições para as políticas educacionais e currículo, em que o princípio do “aprender a aprender” visa propiciar ao indivíduo mais “(...) liberdade e autonomia, que é a função das políticas públicas em geral e das educacionais em particular” (Brasil, 2015, p. 10). Para tanto, a flexibilização do itinerário formativo, visando o mundo do trabalho, faz-se presente na BNCC-EM e no PNE, o que é recorrente de promulgações precedentes. A flexibilidade foi enaltecida anteriormente na DCN (Brasil, 2013)⁵. Referente a este documento, sublinha-se que

O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

(...) os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações.

(...) 2.5.1.3. Ensino Médio

II - a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (...). (Brasil, 2013, p. 27, p. 39, p. 40, p. 66)

Com base no que pressupõe a DCN, essas mudanças implicam na formação de pré-adultos, os ingressantes no Ensino Médio. O “continuar aprendendo” acentua as normativas curriculares que impactam de igual maneira a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O ensejo da educação reside no preparo para o mundo do trabalho e à geração de renda, que impele o indivíduo à constante atualização de seus saberes. Ainda, segundo o excerto supracitado, termos como interesses,

⁵ Essa diretriz, por sua vez, é recorrente à LDBEN (Brasil, 1996), seção IV do Ensino Médio, Artigo 35, inciso II.

necessidades e aspirações são recorrentes em outras passagens subsequentes desse documento e aparecem grafados *ipsis litteris* em outras diretrizes educacionais analisadas no decorrer do artigo. A flexibilidade configura-se em um dispositivo que visa pautar o currículo pensado para a formação do jovem e do adulto, tanto no Ensino Médio regular quanto na EJA.

Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

I - Rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos. (Brasil, 2013, p. 41)

Anteposto às propostas sobre a flexibilização curricular é necessário ater-se à instituição de um aprender continuado, em que o *neossujeito* deverá desenvolver a capacidade de configurar-se segundo as exigências do mercado e da sociedade de informação (Werthein, 2000). Referente a este conceito, a DCN (Brasil, 2013, p. 163)⁶ dispõe que:

Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo.

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico.

Sendo assim, a justificativa do Governo de flexibilizar o currículo reside no fomento à autonomia, o qual entende o antigo modelo educacional como algo limitante ao desenvolvimento do saber e do próprio educando. O intuito de fomentar o “aprendizado ao longo da vida” e o “continuar aprendendo” é justificado diante do cenário atual e da carência de recursos pecuniários que aflige muitos desses jovens. Uma formação que lhes possibilitem à inserção no mercado de trabalho a curto-prazo torna-se mais atrativa do que o preparo para o ingresso em um curso superior. Ao optar pelo ensino técnico-profissionalizante, supostamente, não haveria prejuízos uma vez que a capacidade de “continuar aprendendo” se sobreporia em importância à apropriação e ao “acúmulo” de conteúdos em si.

A partir desses pressupostos de aprendizagem ao longo da vida é que se imbricam os dispositivos da flexibilidade (curricular e do indivíduo) e à responsabilidade. A flexibilização é exigida ao passo que o *neossujeito* precisa adaptar-se constantemente às demandas que as circunstâncias socioeconômicas o expõem quase que diariamente. Impelido à autoformação e às escolhas de vidas, este indivíduo assume para si a responsabilização, o que resulta na internalização e na naturalização do sucesso ou do fracasso de suas escolhas de vida. Noutros termos, o *neossujeito* sob a racionalidade neoliberal é conclamado a gerir-se similar a uma empresa, prevendo crises e buscando soluções a fim de tornar-se atrativo para o mercado que, por sua vez, torna-se o seu cliente. Inverte-se, assim, as relações de forças que operam entre empregador e empregado. Teoricamente, o indivíduo dotado de um bom currículo seria dotado da capacidade de escolha,

⁶ Os debates presentes na DCN (Brasil, 2013) foram resultados de propostas educacionais elaboradas no âmbito e a partir do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012), que fundamentam e reiteram a base teórica da DCN.

podendo selecionar o meio de trabalho e as condições para exercê-lo. Ao menos é isso que apregoa a meritocracia de mercado, um discurso sedutor que camufla a precarização do trabalho.

Nesse prisma, segundo aponta Lima (2017), há uma apologia da aprendizagem que se refere ao utilitarismo do saber à inserção no mundo do trabalho, conforme anunciado por Bauman (2008). Este ensejo neoliberal subordina a educação ao preconizar uma formação voltada ao mercado. O discurso empresarial ao imbricar-se à educação visa produzir o sentido errôneo de que uma educação emancipadora estaria calcada na capacidade de geração de emprego e renda, o que supostamente sanaria em grande parte os problemas sociais do Estado via empreendedorismo de si. Esta concepção manifesta-se “(...) a partir da ideologia base do neoliberalismo que consiste no individualismo e na meritocracia” (Ribeiro et al., 2020, p. 10). Assim, a racionalidade neoliberal pressupõe a aprendizagem por toda vida *ad aeternum* como algo necessário para que aluno se individue e consolide sua autonomia socioeconômica perante a si próprio, a sociedade e o Estado.

Para tanto, no nexos entre educação e trabalho articulam-se conhecimentos desejáveis pelo mercado e habilidades individuais que são mobilizadas no âmbito e a partir de um currículo flexibilizado. Similar ao que ocorre na empresa, em que a produção de bens se consolida em redes de colaboração segundo a demanda, a escola tende a operar sob esse regime de verdade no qual se alicerça na capacidade de adaptar-se as contingências do mundo do trabalho para formar indivíduos autônomos e adaptáveis, flexibilizados e responsabilizados.

O interesse por parte da sociedade, do Estado e do mercado pelo Ensino Médio justifica-se pelo fato de que esta é a última etapa da Educação Básica; sendo assim, para “(...) saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo ensino médio” (Nosella, 2015, p. 126). Outrossim, nos anos 1990, a prioridade da educação em países periféricos e subdesenvolvidos (ou em desenvolvimento), como o Brasil, priorizavam a educação fundamental e não o Ensino Médio. Esta orientação pautava-se em predileções dispostas por organismos internacionais que almejavam a erradicação do analfabetismo e, por consequência, a redução da pobreza (Casagrande et al., 2019, Peroni, 2003).

Ao que tange o tema neoliberalismo, mercado e currículo, igualmente presente na DCN (Brasil, 2013), há o esclarecimento acerca da ampliação e à flexibilização formativa conforme está exposta na BNCC-EM. Segundo essa normativa, as políticas atuais apenas estariam colocando em prática algo que já foi alvitrado e referendado na LDBEN (Brasil, 1996).

A liberdade de diversificação e flexibilidade de currículos encontra respaldo nos princípios constitucionais, reafirmados na LDB, da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Constituição Federal 1988, art. 206, Incisos II e III; e art. 3º, Incisos II e III da LDB), além do previsto na organização da educação nacional, na obrigatoriedade dos sistemas de ensino de assegurar “progressivos graus de autonomia pedagógica” a suas unidades escolares (LDB. art. 15). (Brasil, 2013, p. 155)

A flexibilidade que imputa aos indivíduos a condição de aprendentes por toda a vida tem respaldo em princípios constitucionais que são ratificados na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN (Brasil, 1996). A liberdade de aprender exposta no documento supracitado significa também a garantia do livre-arbítrio para selecionar os componentes que irão modelar o itinerário formativo de cada indivíduo. Estas diretrizes para o currículo do Ensino Médio e o direito à aprendizagem não configuram propostas inovadoras ou que vão de encontro ao que já foi estabelecido anteriormente. Destaca-se, então, que estas normativas apenas legitimam e amplificam determinadas políticas que almejam atender aos interesses do mercado. A promulgação destas leis e das demais diretrizes têm em si a finalidade de orientar os professores no desenvolvimento de seus planos pedagógicos, contemplando aos educandos que dispõem de autonomia para a formatação do currículo.

A articulação de discursos neoliberais ao campo do currículo e a constituição de indivíduo aprendentes são gestados continuamente no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), o que demonstra a permeação gradativa do empresariado brasileiro no planejamento educacional (Giroto, 2018, Krawczykii & Martins, 2018).

À vista disso, a competitividade aliada a *flexi/ responsabilização* de si é notória ao observar a atual conjuntura sociopolítica sob a perspectiva da racionalidade neoliberal que não se restringe apenas ao campo da educação. Ainda assim, é por intermédio da escola, que em razão de sua capacidade de ressonância no corpo social que se configura o ideário de sujeito e de conduta à sociedade e ao mundo do trabalho. Em suma, o interesse do empresariado pelo campo da educação se torna explícito ao analisar os modos como o currículo do Ensino Médio é atravessado por princípios neoliberais justapostos às políticas de avaliação em larga escala. Apesar da alusão a uma formação que privilegia a autenticidade e enaltece o indivíduo, paradoxalmente, o procedimento avaliativo instaurado com base em provas de larga escala visam mensurar e quantificar o alunado análogo a um algoritmo — *bioalgoritmo*.

Como uma das consequências do impacto do neoliberalismo no campo da educação denota-se que a influência do empresariado na constituição de políticas educacionais curriculares é contundente. Nesta perspectiva, os modos como se nomeiam o aluno, a escola e o professor são ressignificados na intenção de adequarem tais nomenclaturas à racionalidade neoliberal. Sendo assim, passa-se a

(...) se referir como “aprendentes” aos pupilos, estudantes, crianças e adultos; como “apoiadores de aprendizagem” ou “facilitadores de aprendizagem” aos professores; como “ambientes de aprendizagem”, “lugares para aprendizagem” ou “comunidades de aprendizagem” às escolas, e na redesignação do campo da educação de adultos no sentido de uma “educação ao longo da vida”. (Biesta, 2018, pp. 22-23)

Conforme supracitado e analisado por Biesta (2018), a crescente permeação do pensamento economicista nas políticas educacionais decorre das “políticas de aprendizagem” cujo ensejo do empresariado camufla-se na intenção de melhorar a qualidade do ensino e no fomento à autonomia discente. O cerne desta intenção reside em forjar indivíduos flexíveis o suficiente para que se adaptem às contingências de mercado, ao passo que naturalizem a precarização do trabalho que já está em curso no Brasil, conforme foi explicitado no decorrer deste artigo.

Palavras Finais

No desenvolvimento deste estudo, optou-se teórica e metodologicamente pela genealogia histórico-documental em razão da necessidade de mapear como o campo da educação tem sido atravessado sistematicamente pelo espectro neoliberal. O recorte temporal restringiu-se aos anos que correspondem ao período entre 1996 e 2018, não deixando de ser assinalada a contribuição da redemocratização política (1985) e à abertura econômica (1990) do país, no processo de neoliberalização da educação.

De acordo com as análises desenvolvidas no decorrer desta pesquisa, evidencia-se que o neoliberalismo se constitui em nível mundial a partir dos anos 1980 e adentra sistematicamente as políticas nacionais de educação e currículo na segunda metade dos anos 1990. O interesse do empresariado pelo campo educacional se justifica em virtude da capacidade de a escola disseminar saberes e práticas por todo o tecido social. Essas discursividades fundadas nos princípios “continuar aprendendo”, que tem por efeito o “aprender a aprender”, abarcam desde jovens em idade escolar até adultos que regressam às instituições escolares, universidades e escolas técnicas a fim de

concluírem ou darem continuidade aos seus estudos. O “continuar aprendendo” demarca a encetadura da flexibilização do itinerário formativo nas políticas de currículo ao passo que o “aprender a aprender” está articulado aos interesses do mercado.

Por intermédio de um discurso calcado na meritocracia, a condição de cidadania tem sido relativizada, imputando ao indivíduo que trabalha e que gera renda o direito à filiação social (Castel, 2005, Santos, 2010). Denota-se que é no âmbito e a partir da educação que a racionalidade neoliberal ressignifica a conduta do indivíduo por meio do dispositivo da flexibilidade pertinente às relações sociais e de trabalho (Hardt & Negri, 2012). Deste processo, resulta o *neossujeito* aprendente — autônomo, flexível e responsabilizado. Conseqüentemente, desvinculado supostamente da condição de subalterno e da consciência de classe social, onde o empregado torna-se um colaborador ou associado à empresa.

Se, por um lado, o “engajamento subjetivo” produzido pela lógica da flexibilização produtiva faz os trabalhadores submeterem-se ao ideário do capital quando da introjeção dos valores da cultura organizacional e da sensação de fazer parte da “grande família” que ela pretende ideologicamente representar, por outro, concretamente dá-lhes um sentimento de pertença a uma coletividade, sentimento este que é efetivamente sentido nas suas vivências cotidianas, por mais instável e transitório que isso possa vir a ser e por mais tensões que possam existir entre os trabalhadores e a empresa. De um modo geral, essa situação cria um cenário no qual a ideia de maior responsabilização no processo produtivo pode ser assimilada de forma relativamente positiva por um grande contingente de trabalhadores. (Barbosa, 2011, p. 134)

As antigas relações de trabalho são ressignificadas no hodierno, conforme disposto no excerto acima, o *neossujeito* se dissocia da condição de empregado e assume a função de colaborador ou de associado consoante a perspectiva do empresariamento de si. Para tanto, o indivíduo constitui-se similar a uma empresa, operando a partir da inovação e da atualização constante de seus conhecimentos. Ao mapear as condições de possibilidade referentes ao atravessamento da racionalidade neoliberal no campo da educação, evidencia-se que esse processo se inicia no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990, e é consolidado no presente.

Desse modo, institui-se o *neossujeito* aprendente que resulta da transposição do princípio “continuar aprendendo” para o “aprender a aprender”. Para que se consolide a aprendizagem ao longo da vida, é necessário antes sensibilizar o indivíduo ainda no Novo Ensino Médio para que esteja familiarizado ao atual cenário configurado pelo neoliberalismo. Assim, o aluno forjado sob o paradigma neoliberal seria dotado da capacidade de decidir autonomamente sobre seu itinerário formativo e gerência de vida, consoante à justaposição de aspirações e demandas de mercado. Igualmente, denota-se a tenuidade entre a responsabilidade e a responsabilização por suas escolhas de vida, que estão atreladas às concepções empresariais da *flexi/responsabilização de si* e a *governamentalidade pedagógica* fundamentada em preceitos orientados pelo mercado.

A promulgação da LDBEN (Brasil, 1996) estabeleceu as bases para o desenvolvimento de um ensino flexibilizado e continuado a fim de adequar a formação do indivíduo aprendente às necessidades do mercado, sem abandonar a cidadania e a consciência crítica. Ainda assim, preconizou o modelo de educação voltado ao mundo trabalho e à geração de emprego e renda. A simultaneidade do “continuar aprendendo” e a flexibilização formativa nos documentos analisados demarcam a imbricação entre racionalidade neoliberal e as políticas educacionais e de currículo sob o princípio do “aprender a aprender”.

Em relação às políticas avaliativas educacionais, ressalta-se que ao mensurar a educação por intermédio de provas em larga escala é desconsiderado o aspecto local de cada instituição escolar e

respectiva comunidade, embora, paradoxalmente, nos documentos educacionais brasileiros seja enaltecida a necessidade de se observar a realidade sociocultural da escola e do educando no planejamento curricular. Em síntese, é por intermédio da individualização e da autonomia que, inferida na remodelação do currículo escolar (Ensino Médio), visam-se forjar *neossujeitos* capazes de formatar seu itinerário formativo e gerir suas escolhas de vida. A educação, sob a égide neoliberal, almeja flexibilizar o indivíduo o suficiente para que se adapte às crises econômicas, às necessidades e às contingências mercadológicas às quais o neoliberalismo o expõe e o responsabiliza (culpabiliza, no fracasso de si) no cotidiano de suas predileções.

Agradecimentos

Esta pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

Referências

- Anderson, G. (2010). A reforma escolar como performance e espetáculo político. *Educação & Realidade*, 35(2), 57-76. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12883>.
- Barbosa, A. M. (2011). O empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. *Sociologia Política*, 19(38), 121-140. <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v19n38/v19n38a08.pdf>.
- Bateson, G. (1973). Social planning and the concept of deuterio-learning. In G. Bateson. (pp.166-183). *Steps to an ecology of mind*. https://monoskop.org/images/6/65/Bateson_Gregory_Steps_to_an_Ecology_of_Mind_1987.pdf.
- Bauman, Z. (2008). *A sociedade individualizada: Vidas contadas e histórias vividas* (Trad. J. Gradel). Zahar.
- Biesta, G. (2018). O dever de resistir: Sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, 41(1), 21-29. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>.
- Bonamino, A., & Martínez, S. A. (2002). Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. *Educação & Sociedade*, 23(80), 368-385. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.
- Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Bases legais*. Brasília, MEC. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.
- Brasil. (2007). *O plano de desenvolvimento da educação: Razões, princípios e programas*. Brasília, Distrito Federal: MEC. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>.
- Brasil. (2012). *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 542 p. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.
- Brasil. (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep.

- <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>.
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Etapa ensino médio. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Brasil. (2019). *SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica*. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>.
- Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education*, 11(1), 7-2. <https://doi.org/10.1080/0969594042000208976>.
- Brunel, V. (2004). *Les managers de l'âme. Le développement personnel em entreprise, nouvelle pratique de pouvoir?* La Découverte.
- Casagrande, L. C., Alonso, K. M., & Silva, D. G. (2019). Base nacional comum curricular e ensino médio: Reflexões à luz da conjuntura contemporânea. *Diálogo Educacional*, 19(60), 407-425. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.060.AO05>.
- Castel, R. (2005). *As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário*. Vozes. <file:///C:/Users/braud.DESKTOP-K0GBNBQ/Downloads/8299-31126-1-PB.pdf>.
- Costa, M. O., & Silva, L. A. (2019). Educação e democracia: Base nacional comum curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>.
- Costa, S. S. G. (2009). Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, 34(2), 171-186.
- Courpasson, D. (1997). Regulation et gouvernement des organisations: pour une sociologie de l'action managériale. *Sociologie Du Travail*, 1(97), 39-61. https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1997_num_39_1_2304.
- Dal'Igna, M. C., & Fabris, E. T. H. (2015). Constituição de um *etnos* de formação no Pibid/Unisinos: Processos de subjetivação na iniciação à docência. *Educação Unisinos*, 19(1), 77-87. [10.4013/edu.2015.191.07](https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.07).
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo*. Boitempo.
- Dewey, J. (1922). Mediocrity and individuality. The new republic. In J. Ratner. (Ed.). (pp. 480-484). *Characters and events: Popular essays in social and political philosophy by John Dewey*. Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo* (Trad. P. Faria, M. J. Alvarez & I. Sá). Relógio D'água.
- Ferreti, C. J., & Silva, M. R. (2017). Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, 38(139), 385-404. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.
- Foucault, M. (1996). A governamentalidade. In M. Foucault. (pp. 277-293). *Microfísica do poder*. GRAAL.
- Foucault, M. (2006). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In Motta, M. B. (Org.). (pp. 264-287). *Foucault: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense.
- Foucault, M. (2008a). *A arqueologia do saber* (Trad. de L. F. Baeta Neves). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008b). *O nascimento da biopolítica*. Martins Fontes.

- Fragão, L. (2020). Ratinho Jr. reduz número de aulas de sociologia, filosofia e artes em escolas públicas. *Forum – Forum Educação* [on-line] 23 dez 2020 - 10:18. <https://revistaforum.com.br/brasil/ratinho-jr-reduz-numero-de-aulas-de-sociologia-filosofia-e-arte-em-escolas-publicas/>.
- Fuller, K. (2018). “That would be my red line”: An analysis of headteachers’ resistance of neoliberal education reforms. *Educational Review*, 71(1), 31-50. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522042>.
- Girotto, E. D. (2018). Entre o cinismo e a hipocrisia: O novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. *Educar em Revista*, 34(72), 159-174. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54043>.
- Han, B.-C. (2018). *Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Áyiné*.
- Hardt, M., & Negri, A. (2012). *MULTIDÃO Guerra e democracia na era do Império* (Trad. C. Marques, revisão técnica de G. Cocco). Editora Record Rio de Janeiro.
- Hypolito, A. M. (2019). BNCC, agenda global e formação cocente. *Retratos da Escola*, 13(25), 187-201. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>.
- Kilpatrick, W. H. (1978). *Educação para uma civilização em mudança* (Trad. N. S. Rudoulfer). Melhoramentos. Fundação Nacional de Material Escolar.
- Krawczykii, N. R., & Martins, E. M. (2018). Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento “Todos Pela Educação”. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 4-20. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.12674>.
- Lima, L. C. (2017). *Aprender para ganhar, conhecer para competir. Sobre a subordinação da educação na “sociedade de aprendizagem”*. Cortez. Coleção questões da nossa época, 41.
- Lipovetsky, G., & Charles, S. (2004). *Os tempos hipermodernos* (Trad. M. Vilela). Barcarolla.
- Lourenço Filho, M. B. (2008). *Testes ABC: Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.
- Marinho, P., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). “Germ infeccioso” nas culturas escolares – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. *Currículo Sem Fronteiras*, 19(3), 923-943. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.07>.
- Oliveira, R. (2003). O empresariado industrial e a educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 22(1), 47-60. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100006>.
- Paugam, S. (2003). *Desqualificação social: Ensaio sobre a nova pobreza*. (Trad. C. Giorgetti, T. Lourenço). São Paulo: Educ & Cortez.
- Peroni, V. (2003). *Política educacional e papel do estado: No Brasil dos anos 1990*. Xamã.
- Pinto, A. H. A (2017). Base nacional comum curricular e o ensino de matemática: Flexibilização ou engessamento do currículo escolar. *Bolema*, 31(59), 1045-1060. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v31n59a10>.
- Pizolati, A. R. C. (2020). A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo. *Cocar*, 14(28), 521-540. <https://doi.org/10.31792/rc.v14i28>.
- Pozo, J. (2004). *Aquisição de conhecimento: Quando a carne se faz verbo*. (Trad. A. Feltrin). Artmed.
- Ribeiro, C. O. F., Becalli, F. Z., Caprini, A. B. A., & Schwartz, C. M. (2020). Apontamentos sobre o contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): regulação do currículo e da formação de professores. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, 7(3), 4-24. <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/index>.
- Sahlberg, P. (2005). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>.
- Sandel, M. J. (2021). *A tirania do mérito: O que aconteceu com o bem-estar comum?* (Trad. B. Libanio). Civilização Brasileira.
- Santos, B. S. (2010). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Cortez.

- Santos, L. C. P., & Diniz-Pereira, J. (2016). Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cadernos CEDES*, 36(100), 281-300. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171703>.
- Sass, O. (2011). O aluno sob medida: Os testes psicológicos e educacionais como tecnologia. *Educação e Sociedade*, 3(117), 971-987. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400005>.
- Schultz, T. (1973). *Capital humano: Investimentos em educação e pesquisa*. Zahar Editores.
- Silva, M. R., & Scheibe, L. (2017). Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, 11(20), 19-31. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>.
- Silva, R. R. D. (2018). Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. *Educação e Realidade*, 43(2), 551-568. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667743>.
- Silva, M. R. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *EDUR. Educação em Revista*, 34, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>
- Silva, R. R. D., Silva, D., & Vasques, R. F. (2018). Políticas curriculares e financeirização da vida: Elementos para uma agenda investigativa. *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1), 5-23. <http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/50/34>.
- Silva, T. T. (2005). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo*. Autêntica.
- Tiddi, A. (2002). *Percorsi di vita tra lavoro e non lavoro*. Derive Approdi.
- Triches, E. F., & Aranda, M. A. (2016). A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). *Realização*, 3(5), 81-98. ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/download/6362/3320.
- Vallejo, J. M. B. (2002). *Uma escola com projeto próprio*. DP & A.
- Xavier, L. (1927/1997). Necessidades da pedagogia moderna. In M. J. F. Costa, D. R. Shena & M. A. Schmidt. (Orgs.). (pp. 65-72). *I Conferência Nacional de Educação [1927]* MEC: IPARDES. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001825.pdf>.
- Wertheim, J. (2000). A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da Informação*, 29(2), 71-77. <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>.

Sobre o Autor

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

E-mail: audreipizolati@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0656-0995>

Licenciado em História pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA (2013), bolsista do Programa Universidade para Todos (ProUni). Mestre (2018) e Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, bolsista do Programa de Excelência Acadêmica – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PROEX-CAPES). Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/UNISINOS/CNPq).

archivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 150

8 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

Apêndice B – Artigo 02 Revista Cocar

Audrei Rodrigo da Conceição. A Influência do Discurso Neoliberal na Governamentalidade Pedagógica no Brasil Contemporâneo. **Revista Cocar**, Belém, v.14, n. 28, p. 521-540, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31792/rc.v14i28>. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3136>. Acesso em 09 set. 2021.

Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade do Estado do Pará
 Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. V.14 N.28 Jan./Abr./ 2020 p.521-540

ISSN: 2237-0315

A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneoⁱ

The influence of neoliberal discourse on pedagogical government in contemporary Brazil

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati
 Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
 São Leopoldo - Rio Grande do Sul-Brasil

Resumo

Circunscrito ao campo da História da Educação e aos Estudos das políticas Educacionais, este artigo problematiza a influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica dos indivíduos no hodierno. Assim, tendo por objetivo investigar como o governo de si é pensado a partir da autonomia do itinerário formativo, procede-se a análise da Base Nacional Curricular Comum (2017) e de demais materiais referentes às propostas neoliberais que impactam no campo da educação. A promoção de indivíduos autônomos, autênticos, flexíveis e responsabilizados, conforme exige o mercado, é resultado da inserção do discurso empresarial nos processos educativos, o que é reafirmado sistematicamente por meio da instituição de novas leis e diretrizes educacionais e curriculares subsequentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Logo, o dilema socioeducativo atual transcende a questão da flexibilização e reside no desenvolvimento de um plano de educação que articule o itinerário formativo à melhoria das condições mínimas para o acesso e a permanência dos educandos na escola.

Palavras-chave: Governo de si. Discursividade empresarial. Flexibilização curricular.

Abstract

Circumscribed into the field of the History of Education and Studies of Educational Policies, this article discusses the influence of neoliberal discourse on the pedagogical governmentality of individuals today. Thus, aiming to investigate how self-government is thought from the autonomy of the formative itinerary, the Common National Curricular Base (2017) and other materials referring to neoliberal proposals that impact on the field of education are analyzed. The promotion of autonomous, authentic, flexible and accountable individuals, as demanded by the market, is the result of the insertion of a business discourse in the educational processes, or that is systematically reaffirmed through the establishment of new laws and new courses and subsequent educational and curricular practices. the National Education Guidelines and Bases Act (1996). Thus, the current socio-educational dilemma transcends the issue of flexibility and lies in the development of an education plan that articulates the educational itinerary to the improvement of the minimum conditions for access and permanence of students in school.

Keywords: Self rule. Business discourse. Curricular flexibility.

A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo

Imersão ao estudo

No desenvolvimento deste artigo, problematiza-se como a relação professor, aluno e currículo é pensada e ressignificada no neoliberalismo. Para tanto, este estudo circunscreve-se ao campo da História da Educação e aos Estudos das Políticas Educacionais.

Ao analisar os processos históricos de governo dos indivíduos promovidos através de práticas discursivas contemporâneas, percebe-se que o fomento ao empresariamento de si almeja fazer dos indivíduos seres autênticos e “atrativos” para o mercado. O planejamento educacional é deslocado do ensino para a aprendizagem, que se constitui a partir do discente. Nesse processo, a prática docente assume a função de aporte pedagógico – facilitador ou colaborador para a “[...] aprendizagem.” (BIESTA, 2016, p. 5).

As relações de trabalho e de consumo no pós-fordismo implicam em uma reconfiguração paradigmática nos processos de ensino e de aprendizagem, que se iniciam na década de 1980. Denota-se que o modelo de gerência organizacional da sociedade baseava-se no fordismo e na homogeneização dos artefatos industriais que refletiam na estrutura escolar e formação dos indivíduos. Os alunos eram pensados de modo a replicar moralⁱⁱ e profissionalmente o mestre. Com o advento do Toyotismo após 1980, o modelo produtivo e socioeconômico é ressignificado e os artefatos industriais assumem características customizadas no intuito de atender as demandas contingentes de consumidores que primam pela autenticidade. Diante disso, faz-se necessária a adaptação dos profissionais às exigências voláteis do mercado, o que reverbera diretamente na relação entre patrão e operário e professor, aluno e currículo.

No pós-fordismo, consoante à educação, as tentativas de padronização curricular iniciam-se no país a partir de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Cf. Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 289-294). Conforme se investiga no decorrer deste texto, o neossujeito busca fazer de si uma microempresa e o processo formativo na escola será apenas um elemento propulsor para que esses jovens se autogovernem e se constituam em aprendentes autônomos e singularizados.

À vista disso, não cabe mais à educação pós-moderna transmitir conhecimentos ou preparar *a priori* o educando para que aprenda aquilo que lhes será exigido no mundo do trabalho e nas relações sociais. A seleção de conteúdos que modela o currículo desloca-se da seara do professor e do estado e é relegada aos educandos (DUARTE, 2000, p. 9). Como resultado há o incentivo à autonomia flexível e à responsabilização. O indivíduo deverá ser

capaz de adaptar-se às diferentes situações socioeconômicas segundo dispõe o item nº 10 das Competências Gerais da Educação Básica da Base Nacional Curricular Comum (BNCC): “10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BNCC, 2017, p. 10).

O processo formativo articula-se à individualização, ou seja, ao modo como se constitui a individualização do sujeito. Referente a esse tema, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) define que a “[...] escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individualização e a socialização voltadas para a autonomia.” (PDE, 2007, p. 05). Em convergência com o mercado, a BNCC estabelece que:

Diferentemente do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio não há indicação de anos na apresentação das habilidades, não só em função da natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino, mas também, como já referido, do grau de autonomia dos estudantes, que se supõe alcançado. Essa proposta não mais impõe restrições e necessidades de estabelecimento de sequências (que já são flexíveis no Ensino Fundamental), podendo cada rede de ensino e escola organizar localmente as sequências e simultaneidades, considerados os critérios gerais de organização apresentados depois de cada campo de atuação (BNCC, 2017, p. 493).

Assim, denota-se que ao flexibilizar o itinerário formativo, as relações sociais, de consumo, de trabalho e as identidades são atravessadas de diferentes modos pelo discurso empresarial. O desígnio dessas políticas educacionais presentes nos currículos, conforme aponta o professor Tomas Tadeu da Silva (2005, p. 15), objetiva fomentar a mobilização de conhecimentos e de saberes necessários para instituir a competição entre todos, o que se solidifica sob a égide da racionalidade neoliberal. Esse regime institui um governo pedagógico que visa otimizar saberes supostamente necessários para o sucesso no mundo do trabalho, configurando esses neossujeitos em empreendedores e em empresários de si próprios.

De acordo com Libâneo e Pimenta (2002, p. 92), a autonomia deve ser gestada de maneira a não desamparar as escolas e os professores – “[...] funcionando às cegas”. As ações governamentais no campo da educação estão sob influência de estruturas externas movidas pelas mudanças tecnológicas, econômicas e sociais características do mundo globalizado e globalizante (VALLEJO, 2002, p. 56). Nas palavras de Pinto (2017, p. 1058):

A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo

[...] as políticas educacionais instituídas no Brasil, nas últimas décadas, têm se configurado em torno de ações que visam à organização sistêmica da Educação Básica, ação coordenada pelo Ministério da Educação. Em consequência, a proposição de uma BNCC insere-se no conjunto dessas ações, na perspectiva de configurar uma unidade conceptual ao currículo.

A BNCC, ao flexibilizar a oferta curricular, paradoxalmente, visa padronizar a formação do indivíduo e desconsidera as diversas culturas regionais brasileiras. Se um dos objetivos da Base é a melhoria da qualidade do ensino, a tomada de outras medidas seria mais urgente do que simplesmente flexibilizar o acesso aos conteúdos. A valoração do professor, a aquisição de materiais didáticos adequados e a melhoria dos prédios escolares entre outras seriam ações necessárias – Cf. Cássio (2018, p. 247).

Destarte, na continuidade deste estudo, apresentam-se as ferramentas teóricas e metodológicas utilizadas nas análises. Logo após, investiga-se como o neoliberalismo tem reconfigurado as relações sociais, de consumo e de trabalho justaposto à educação brasileira – 1996. Por fim, problematiza-se como através da BNCC se ratifica um governo pedagógico de si cujo fim é a flexibilização, a autenticidade e a responsabilização dos indivíduos, que resulta na competitividade entre si e entre todos.

Ferramentas teóricas e metodológicas

[...] fazer aparecer as regras de formação dos conceitos, os modos de sucessão, encadeamento e coexistência dos enunciados, se depara com o problema das estruturas epistemológicas; estudando a formação dos objetos, os campos nos quais emergem e se especificam, estudando também as condições de apropriação dos discursos, se depara com a análise das formações sociais. Trata-se, para a arqueologia, de espaços correlativos. (FOUCAULT, 1992, p. 235).

Conforme supracitado, é necessário observar como, através das políticas educacionais, desenvolve-se um modelo de governo pedagógico em que o processo de (auto) condução dos indivíduos obedece aos ditames da racionalidade neoliberal. O conjunto de práticas envolvidas nesse processo visa conduzir a conduta dos indivíduos (FOUCAULT, 1992, p. 277-293). Sendo assim, o governo de si (FOUCAULT, 2012, p. 13) estaria tencionado entre as políticas educativas e a racionalidade neoliberal que não objetiva romper com o campo pedagógico e, sim, confluir ambos os saberes.

Segundo o professor Alfredo Veiga Neto, o correto seria então referir-se a governo e não a governo, uma vez que:

[...] aquilo que entre nós se costuma chamar de governo – o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) – é

essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo. É fácil ver que o uso do mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera, no mínimo, alguma ambiguidade. É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo governo – o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa – passe a ser substituído por *governo* nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar. (VEIGA-NETO, 2005, p. 82).

Nesse caso, ao tomar a BNCC como materialidade investigativa, deve-se considerar, além das condições de possibilidade, os “[...] jogos de poder” (FOUCAULT, 2006 *In*: MOTTA, 2006, p. 276) presentes nesse documento. Sobre a distinção entre jogos e relações de poder é:

[...] preciso distinguir as relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades - jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros – e os estados de dominação, que são o que geralmente se chama de poder. (FOUCAULT, 2006 *In*: MOTTA, 2006, p. 285).

Ao imprimir o discurso neoliberal como regime de verdade no campo da educação, essas discursividades passam a pautar os modos como os indivíduos percebem-se e constituem-se no mundo, orientados pelas lógicas empresariais do empreendedorismo, da competição, da individualização e da responsabilização. O fracasso ou o sucesso seriam então atribuídos aos resultados das escolhas de vida de e não mais a fatores externos, tais como crises econômicas etc. Mesmo que as condições sociais e de trabalho sejam contingentes, caberia ao indivíduo contemporâneo perceber a realidade econômica que o circunda e adaptar-se às diferentes situações e demandas do mercado. A essa situação, salienta-se que:

[...] a sobrevivência [pressupõe-se, no mundo neoliberal] implica uma orientação sobre a questão de como se pode adaptar e ajustar às circunstâncias em constante mudança, considerando que a vida provoca para explorar se vale a pena se adaptar às circunstâncias que se apresentam, ou se a primeira tarefa é, na verdade, tentar criar circunstâncias melhores [empreender-se]. (BIESTA, 2018, p. 26).

Referente à constituição da BNCC, destaca-se o estudo do professor Antônio Henrique Pinto (2017, p. 1048). Ao mapear a construção curricular no país a partir do final da década de 1990, Pinto fornece o aparato necessário para entender como se engendrou a base curricular. Destarte, possibilita-se avançar nos estudos sobre a relação professor, aluno

A *influxão do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo* e currículo imbricados ao governo pedagógico. A elaboração da BNCC advém de políticas e de decretos criados a partir dos anos 1990, cuja finalidade é a instituição de um currículo comum a todos e sensível às mudanças socioeconômicas neoliberais, tema da próxima seção.

A reconfiguração das relações sociais, de consumo e de trabalho

A partir dos anos 80 e (sobretudo) 90, instalou-se um presentismo de segunda geração, subjacente à globalização neoliberal e à revolução informática. Essas duas séries de fenômenos conjugam para “cumprir o espaço-tempo”, elevando a lógica da brevidade. De um lado, a mídia eletrônica e informática possibilita a informação e os intercâmbios em “tempo real”, criando uma sensação de simultaneidade e de imediatez que desvaloriza sempre mais as formas de espera e de lentidão. De outro lado, a ascendência crescente do mercado e do capitalismo financeiro pôs em xeque as visões estatais de longo prazo em favor do desempenho a curto prazo, da circulação acelerada de capitais em escala global, das transações econômicas em ciclos cada vez mais rápidos. (CASTELLS, 1999 *apud* LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 63).

Segundo o excerto acima, o consumo fundamentado em um imediatismo objetiva o efêmero e a *sentimentalização* que os produtos possam propiciar aos indivíduos. Essa mudança de ênfase é promovida pelo empresariado, favorecendo uma dinâmica que impulsiona a inovação de artefatos e de hábitos de consumo (SCHUMPETER, 1982, p. 64). Após os anos 1980, com o advento do Toyotismo, demarca-se a transição do ensino para a aprendizagem, cuja centralidade da ação pedagógica desloca-se do professor para o aluno.

As propostas educativas atuais decorrem do fato de que o aluno assume a responsabilidade pela seleção de conteúdos de seu percurso formativo. No neoliberalismo, a figura do docente é esmaecida em nome da autonomia discente. De acordo com o que se almeja para o neossujeito, a singular individualidade de sua formação será o que irá destacá-lo frente aos demais concorrentes no mundo do trabalho. A busca pela autenticidade alia-se à metamorfose mercadológica. O governo desses indivíduos assemelha-se à produção de bens e de serviços. No campo da educação, a singularidade e o inovismo pedagógico também se fazem presentes.

De acordo com Silva (2018, p. 559), as “[...] características de um capitalismo artista sinalizam para uma estetização da vida, na busca por diferenciação, ligando o econômico com as formas de sensibilidade.” Atribui-se a isso a busca pela autenticidade nas relações de trabalho e de consumo, onde a experimentação de novas emoções efêmeras necessita ser

retroalimentas de outras vivências. A esse neossujeito multifacetado e afeito às volatilidades do mercado, denomina-se como *homo aestheticus*.

Há de convir: o capitalismo não acarretou propriamente um processo de empobrecimento ou de delinquência da existência estética, mas sim a democratização da massa de um *homo aestheticus* de um gênero inédito. O indivíduo transtético é reflexivo, eclético e nômade: menos conformista e mais exigente do que no passado, ele se mostra ao mesmo tempo um “drogado” do consumo, obcecado pelo descartável, pela celeridade, pelos divertimentos fáceis. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 31).

Nesse panorama que se engendra a racionalidade neoliberal, a produção de manufaturados exige a articulação entre o passado e o presente, fusionando-os como tendência – moda. Como exemplo desse novo cenário neocapitalista, tem-se a fabricação de produtos artesanais ou em edições limitadas que seguem produzidas em larga escala. Esses artefatos industriais são pensados no intuito de atender a uma demanda de consumidores que buscam conciliar tradição e novidade.

Um bom exemplo dessa especial experiência do tempo que chamamos a contemporaneidade é a moda. Aquilo que define a moda é que ela introduz no tempo uma peculiar descontinuidade, que divide segundo a sua atualidade ou inatualidade, o seu estar ou o seu não estar mais na moda (*na moda* e não simplesmente *da moda*, que se refere somente às coisas). (AGAMBEN, 2009, p. 66).

A brevidade do tempo de vida desses produtos reflete na ampliação de processos formativos e de ofertas curriculares, cujo intuito é possibilitar ao indivíduo uma constituição autêntica e inovadora. Assim, fomenta-se a competição entre si e entre indivíduos por melhores colocações no mercado de trabalho e o destaque no campo social. Esse fenômeno incide diretamente na *práxis* docente, onde a pressão por desempenho e performance faz com que os professores sejam impelidos a dar conta das demandas sociais e mercadológicas. O desenvolvimento à autonomia dos educandos no processo formativo incide diretamente na ressignificação do professor, que assume a função de um incentivador do saber e não mais de um formador.

O estímulo à competição é intrínseco à racionalidade neoliberal, que será promovida e internalizada discursivamente por intermédio da educação. Ao fim do processo de escolarização, radicado em um governo pedagógico de si, busca-se constituir um indivíduo dotado de capacidades e de habilidades flexíveis segundo apregoa o mercado. A autonomia da escola na oferta do ensino almeja possibilitar ao educando as condições

A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo necessárias para que possa deliberar sobre quais competências julga pertinentes em seu itinerário formativo.

O objetivo da educação pública é, portanto, promover autonomia. A regra vale tanto para instituições de ensino como para indivíduos. O conceito de autonomia, contudo, tem se prestado a equívocos, com conseqüências danosas para a aprendizagem. A compreensão do conceito de autonomia do indivíduo exige a percepção da natureza dialética da relação entre socialização e individuação. Educar homens e mulheres autônomos é garantir a emergência de subjetividades críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles. (PDE, 2007, p. 40-41).

Segundo o PDE, a capacidade de autonomia sobre quais conteúdos deverão compor o currículo articula-se aos processos de aprendizagem e de individuação. Por conseguinte, dando continuidade ao estudo, problematiza-se como o governo pedagógico de si influi na formação do brasileiro, o que é gestado no âmbito da sociedade pós-fordista, mais precisamente após a segunda metade dos anos 1990.

A formação do brasileiro na era pós-fordista

No ano de 1996, instituiu-se, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN). Diante disso, houve o rompimento em nível nacional com as velhas políticas educacionais que engessavam supostamente a formação do indivíduo, sobretudo com aquelas radicadas na perspectiva liberal fordista. Influenciado pelo mercado e o neoliberalismo, o ensino passou a objetivar uma educação amplificada que desse conta de formar para a cidadania e para o ensino técnico-científico. Em concomitância, ensejou-se o desenvolvimento social e o preparo para o mundo do trabalho.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
 § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
 § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDBEN, 1996).

Essa posição adotada a partir da segunda metade dos anos 1990 foi reafirmada nos anos 2000 através do decreto n° 5.296 de 2004, onde a “[...] comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho [...]” assumem a centralidade no processo formativo. A ampliação de componentes educativos visa constituir um neossujeito flexibilizado,

adaptável e atento às distintas realidades de trabalho adjacentes. Assim, a educação assume o papel de instrumentalizar a produção de “[...] conhecimentos e habilidades úteis para o funcionamento da economia, com referência ao mercado de trabalho e à competição – e para adaptações flexíveis às condições em permanente mudança.” (BIESTA, 2018, p. 26).

Para a contemplação desses pré-requisitos desejáveis pelo mercado, faz-se necessário instituir um indivíduo criativo e autônomo, capaz de gerir-se intuitivamente de acordo com as contingências socioeconômicas. A racionalidade neoliberal captura também os professores, que precisam considerar e desempenhar as múltiplas tarefas que lhes são exigidas no cotidiano de seus afazeres escolares.

É nesse ínterim que a metodologia educacional é ressignificada e imbuída de outros sentidos, renomeiam-se de “aprendentes” os alunos, de “apoiadores” ou “facilitadores” de aprendizagem os professores e de “[...] ‘ambientes de aprendizagem’, ‘lugares para aprendizagem’ ou ‘comunidades de aprendizagem’ às escolas, e na redesignação do campo da educação de adultos no sentido de uma educação ao longo da vida.” (BIESTA, 2018, p. 22-23).

Nesse ímpeto, em um país em que muitos docentes não dispõem sequer de uma formação adequada, instituiu-se, em 2001, a lei nº 010172 no objetivo de garantir a formação superior para o professorado brasileiro. A referida lei determina que “[...] em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior.” (BRASIL, 2001).

As ações políticas pedagógicas governamentais, influenciadas pela racionalidade neoliberal, almejam a preparação para o mercado de trabalho e a geração de renda. Como exemplo, tem-se a promulgação do decreto nº 6.629 de 2008, o Programa Unificado de Juventude (ProJovem) que se subdivide em quatro categorias: “I – Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; II – Projovem Urbano; III – Projovem Campo – Saberes da Terra; e IV – Projovem Trabalhador” (BRASIL, 2008). Essa política foi pensada na finalidade de “[...] preparar o jovem para o mundo do trabalho, em ocupações com vínculo empregatício ou em outras atividades produtivas geradoras de renda.” (BRASIL, 2008).

O governo pedagógico na era do neoliberalismo não se restringe apenas ao ensino básico, há o intento de abarcar todos os níveis da educação, dos primeiros anos

A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo escolares à formação superior. Sendo a flexibilização inerente à aprendizagem e ao empreendedorismo de si, o aprender a aprender ao longo da vida reconfigura a instrução fazendo com que esse método assumira outro sentido. Na atualidade, “[...] a pessoa instruída é capaz de aprender permanentemente.” (SILVA, 2018, p. 561), o que a distingue de outrora, onde instruir-se significava aprender um ofício específico por intermédio da reprodução e não da inovação.

A competitividade transcende, mas não abandona a competição entre os sujeitos, uma vez que superar a si próprio é internalizado através “[...] de micropráticas de representação/fabricação, julgamento e comparação.” (BALL, 2010, p.50). O objetivo nesse regime formativo que envolve leis, ações pedagógicas e discursos neoliberais é fazer dos indivíduos adaptáveis às distintas realidades de trabalho que os circundam. O neossujeito deverá mobilizar seus “[...] esforços adicionais de investimento – treinamentos, cursos, atualizações – para preservar seu valor e manter ou aumentar seus rendimentos.” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 69).

Sobre a imbricação entres políticas econômicas, sociais e pedagógicas, o professor Sylvio Gadelha Costa (2009, p. 142-143) demonstra em seus estudos que:

[...] determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vem transformando sujeitos de direitos em indivíduos microempresas – empreendedores.

Desse modo, as políticas de educação permeadas por discursividades oriundas do empresariado instituem o espírito do empreendedorismo de si. O (in) sucesso na alocação no mundo do trabalho, que antes era atribuído ao estado ou à sociedade (circunstâncias), resultaria de (in) competência na (in) gerência de vida. A *performance* e a autenticidade estariam intimamente relacionadas à capacidade de gerir-se, justaposta à flexibilidade que infere também à responsabilização de si. A pressão por resultados delinea o caminho para o “sucesso”. Ao que se refere essa questão, Anderson (2010, p. 71) argumenta que:

[...] a educação, baseada em resultados, criou uma cultura de responsabilização, ou seja, critérios de performance, indicadores de performance, gestão de performance etc. [...] A necessidade de sermos constantemente responsabilizados aumenta nossa visibilidade e requer que alinhemos nossas performances com critérios externos de responsabilização.

A capacidade de auto aprimorar-se na sociedade neoliberal influi de maneira ativa na ressignificação paradigmática de outros rumos assumidos pela educação. Os alunos já não estão mais em situação de meros receptáculos passivos do conhecimento. Cabe-lhes agora participar ativamente na construção do saber através da distinção de quais conteúdos irão ou não compor sua grade formativa. Os “educandos clientes” concebem seus currículos de acordo com os resultados que almejam para si, cuja finalidade primordial é ascender socialmente (BAUMAN, 2008, p. 127). Segundo Hardt e Negri (2012, p. 120-121; p. 249), as relações sociais e interpessoais são reconfiguradas segundo o imperativo da flexibilização. De acordo com Barbosa (2011, p. 143):

Se, por um lado, o “engajamento subjetivo” produzido pela lógica da flexibilização produtiva faz os trabalhadores submeterem-se ao ideário do capital quando da introjeção dos valores da cultura organizacional e da sensação de fazer parte da “grande família” que ela pretende ideologicamente representar, por outro, concretamente dá-lhes um sentimento de pertença a uma coletividade, sentimento este que é efetivamente sentido nas suas vivências cotidianas, por mais instável e transitório que isso possa vir a ser e por mais tensões que possam existir entre os trabalhadores e a empresa. De um modo geral, essa situação cria um cenário no qual a ideia de maior responsabilização no processo produtivo pode ser assimilada de forma relativamente positiva por um grande contingente de trabalhadores.

Nesse sentido, a “[...] articulação entre individualização e a responsabilização [...]” (SILVA, 2017, p. 700) visa estimular a competitividade intra/interpessoal, ou seja, mais do que competir e superar seus “concorrentes”, o governmento pedagógico neoliberal promove um superar-se a si próprio *ad aeternum*. Por intermédio de um aprender a aprender, configura-se uma espécie de dízima periódica da educação, aonde a aprendizagem retroalimenta-se da “[...] (auto) competitividade.” (BALL, 2016 In: COLLET; TORT, 2016, p. 30; SILVA, 2017, p. 707).

Com base nisso, na continuidade deste estudo, investiga-se como a racionalidade neoliberal e as discursividades empresariais estão presentes na BNCC. Para tanto, destacam-se quatro termos-chave que auxiliaram no escrutínio da materialidade, são eles: mundo do trabalho, protagonismo e autonomia, formação técnica e profissional e currículos flexíveis.

Flexibilização curricular e responsabilização de si na BNCC

Triches e Aranda (2016, p. 82) apontam que autores europeus e estadunidenses têm influenciado de forma contundente as políticas brasileiras através de discursos que

A influição do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo defendem as adaptações curriculares e formativas de acordo com as mudanças econômicas internacionais.

Nesse sentido, a BNCC teria por finalidade auxiliar os professores no plano da gestão pedagógica, ratificando seu propósito de orientar a formação humana tanto para o campo social quanto para o mundo do trabalho e geração de renda. O debate sobre os rumos da educação brasileira não se restringe à Base, outros organismos, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), também contribuem como norteadores para o processo de neoliberalização do ensino no país.

No plano das “recomendações” e não das diretrizes normativas, o Conselho Nacional de Educação, parecer CNE/CP nº 11/2009, visa promover a flexibilização curricular no intuito de dispender mais autonomia aos alunos em seu processo formativo. Assim, em consonância com o CONAE, a BNCC (2017, p. 296; p. 467) objetiva:

Promover a inclusão dos componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, e componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular que possibilitem, eletivamente, desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos estudantes.

[...] Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional.

Essa nova estrutura curricular proposta pela BNCC almeja valorar o protagonismo juvenil. Por intermédio da oferta de itinerários formativos diversificados, aspira-se contemplar a multiplicidade de interesses dos estudantes. A organização do Ensino Médio configura-se a partir de áreas do conhecimento, privilegiando o ensino da matemática e do português como componentes obrigatórios. Com isso, mantém-se a formação mínima exigida pelo mercado e os mecanismos internacionais de avaliação. Somado a isso, preconiza-se também uma formação que propicie o estímulo à liberdade, à consciência crítica, à responsabilidade e à autonomia do indivíduo. A saber:

[...] estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua

aprendizagem e na construção de seus projetos de vida; e da promoção de atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral.

[...] Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. (BNCC, 2017, p. 465; p. 467).

Para o sucesso dessa proposta, a flexibilização curricular torna-se o principal eixo mobilizador da Base. Nesse intento, tanto a padronização do currículo quanto a possibilidade de flexibilizá-lo, remontam à LDBEN Art. 35-A, § 7º – 1996. Entretanto, a BNCC tende a reforçar e a implementar a instauração de um currículo comum em âmbito nacional. Sob a égide da racionalidade neoliberal, o jovem recém-formado deverá ser dotado da capacidade de lapidar autonomamente o seu currículo. O argumento discursivo empresarial é que a promoção do aprender a aprender permitirá ao indivíduo remodelar seus conhecimentos na intenção de se adaptar às demandas contingentes do mercado e da sociedade.

O governo pedagógico empresarial intui fazer com que os indivíduos se autogovernem de acordo com interesses mercadológicos, incorporados naturalmente via educação. O empreendedorismo de si é o exemplo mais claro da consolidação do paradigma neoliberal, em que a *flexi/responsabilização* passa a pautar sistematicamente as escolhas de vida e as relações sociais.

Semelhante ao que já ocorre na produção de artefatos industriais, a elaboração de um currículo comum a todos conduz à invenção de novos hábitos e de práticas sociais que justapõem conhecimentos tradicionais com elementos inovadores (GOODSON, 2010, p. 78). Diante disso, destaca-se que o dilema das políticas públicas educacionais, em relação à qualidade do ensino no hodierno, extrapola o diálogo acerca da instituição de um currículo flexibilizado.

O dilema atual da educação

A escola contemporânea já não produz mais “sujeitos em série” e padronizados consoante à lógica fordista – Cf. Piana (2009, p. 57-83). Atualmente, por intermédio de um governo pedagógico de si, o qual se fundamenta na discursividade neoliberal, promove-se a constituição de indivíduos únicos e capazes de gerir a si próprios. Segundo pressupõe a racionalidade empresarial, a condução do neossujeito configura-se a partir de

A influição do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo um autogoverno formativo. Sendo essa uma estratégia pedagógica fundamental para a emancipação socioeconômica do aluno, a finalidade da educação contemporânea não reside mais no tornar-se simplesmente autônomo ou “adulto” (NARODOWSKI, 2016, p. 64) e, sim, em fazer do educando um empresário de si.

Conferindo ao indivíduo a possibilidade de modelar seu itinerário formativo segundo critérios e interesses pessoais, o neossujeito dispõe *a priori* do livre arbítrio para selecionar os conteúdos curriculares que julga potencializadores para a sua carreira. No entanto, Libâneo (2004, p. 63) evidencia que “[...] ter domínio de conteúdos e métodos são tarefas diretamente ligadas às metodologias específicas das matérias e, por isso são da competência do professor.” Caberia então ao docente definir o desenvolvimento da aula e a seleção de conteúdos que irão compor a grade curricular dos futuros cidadãos. Na atualidade, o paradoxo pedagógico manifesta-se, uma vez que as matérias seriam selecionadas pelos próprios alunos e não pelo professor; cabendo a estes eleger disciplinas em detrimento a outras.

No que tence à BNCC, mesmo dispondo de um tom sedutor que assenta na flexibilização curricular, denota-se que seria praticamente impossível definir um currículo comum capaz de contemplar a ampla gama cultural e socioeconômica à qual se inserem as escolas brasileiras. São distintas as tradições e os anseios que compõem o jovem contemporâneo. Sendo assim, homogeneizar um modelo curricular que atenda às múltiplas instituições escolares, secretarias municipais e estaduais de ensino, bem como professores e alunos seria quase que inviável.

Seguindo essa linha de raciocínio, em confluência com Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 287-295), entende-se que “[...] uma base nacional comum não é garantia de que os estudantes brasileiros terão resguardados seus direitos a determinados conhecimentos, como argumenta o discurso oficial.” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 287). Ainda, conforme argumentam os autores:

Se realmente o que se busca é a melhoria da qualidade de ensino, as políticas públicas deveriam se voltar inicialmente para a redução das assimetrias sociais, enquanto as políticas educacionais precisariam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação. Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desprezar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o

currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional. (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016 p. 295).

Apesar de atraente, ao incumbir aos alunos a responsabilização por suas escolhas de vida, essa ação confere-lhes uma “penalização” a longo prazo. Ao apostolar o respeito à multiplicidade e às diferenças, a BNCC se contradiz em seu próprio discurso ao propor em âmbito nacional uma base curricular comum, porque acabaria por restringir e não diversificar a oferta de conteúdo.

Sobre o desenvolvimento de pesquisas no campo da educação e das políticas públicas acerca desse tema, a professora e socióloga francesa Agnès Henriot-van Zanten entende que, ao investigar sobre essas questões que circundam a formação do indivíduo, é fundamental:

[...] abordar as desigualdades escolares que se devem às diferenças espaciais, isto é, ao fato de o trabalho pedagógico, os conteúdos de ensino e as expectativas dos docentes para com as aquisições dos alunos diferirem de um estabelecimento a outro em função de sua localização geográfica. (ZANTEN, 2001 *apud* VASCONCELLOS, 2004, p. 273).

Com base nisso, a crítica à BNCC fundamenta-se na intenção de padronizar o currículo, como propõe o governo federal. Uma vez que se engendra uma oferta curricular à *la carte*, isso resultaria no cerceamento de outras possibilidades de estudos. Não se pode negligenciar que, para uma parcela considerável da população brasileira, o processo formativo dificilmente se apresentará fora da escola. A flexibilização curricular deveria complementar a formação plena e não limitar a oferta de conteúdo. Entende-se que ter de escolher entre uma formação humanista, biológica ou técnico-profissionalizante não implica necessariamente na melhoria da qualidade de ensino. Acerca dessa questão, Silva e Ferreira (2014, p. 13) entendem que:

O Estado é responsável pelo fornecimento e financiamento dos serviços públicos, onde a educação é uma das vertentes. Mas não somente isso, também deve garantir os princípios fundadores da escola, entre eles: a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares. Visto que dentro das salas de aula, os alunos aprendem que o Estado deve garantir seus direitos e que também possuem deveres a serem cumpridos, porém ao sair da sala de aula, se deparam com uma realidade totalmente diferente, contradizendo com tudo aquilo que aprendera, o que podem causar consequências negativas, em vez de positivas. Sendo assim, o Estado deve contribuir também para que a sociedade em que os alunos serão incluídos seja um lugar que proporcione uma vida digna.

A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo

Ao jovem da periferia em idade escolar caberia a escolha entre o ensino profissionalizante, que lhe garantiria uma renda mínima imediata, ou moldar seu currículo no intuito de ingressar futuramente em uma universidade. Isenta-se, assim, a responsabilidade do estado. O ensino da matemática e do português seguem obrigatórios, enquanto outras áreas do saber tornam-se optativas. A finalidade do ensino público passa a centrar de modo contundente a formação massiva de mão-de-obra. O preparo para o nível superior ficaria sob o desígnio de escolas públicas elitizadas, como os Institutos Federais e os colégios militares, bem como as instituições privadas de ensino cujos acessos é seletos a uma parcela privilegiada da sociedade.

Em um Brasil em que grande parte da população sequer tem acesso ao saneamento básico e muitas escolas não possuem banheiros, bibliotecas, lousas e refeitórios adequados, falar em flexibilização do itinerário formativo ou em inovação pedagógica, sem antes sanar esses problemas de primeira ordem, soa como utópico. Ampliar e flexibilizar a grade curricular não garante um ensino público de qualidade. É necessário antes estabelecer as condições mínimas para a educabilidade desses jovens, porque uma parcela considerável da população terá sua principal formação (quicá única) realizada em uma instituição pública de ensino básico.

Palavras finais

Na contemporaneidade neoliberal, as políticas que estimulam a flexibilidade e a responsabilização da aprendizagem promovem a médio/curto prazo a resignificação da *práxis* docente.

Diante disso, a BNCC tende a ratificar o discurso empresarial que se engendra desde a segunda metade dos anos 1990. A maioria de estudantes será designado uma formação voltada para o mercado de trabalho. Aos seletos e privilegiados membros sociais estarão resguardadas as benesses de uma educação genuína e verdadeiramente de qualidade, capaz de formá-los para o ingresso no ensino superior e, assim, assegurar-lhes à ascensão social.

Em suma, o currículo e o protagonismo estudantil sobrepõem-se em importância à ação docente, diferentemente do passado onde o professor conduzia todo o processo formativo de maneira padronizada. Não cabe aqui demonizar ou celebrar esta ou aquela prática pedagógica. Conquanto, demonstra-se que, por intermédio de políticas neoliberais, visa-se à flexibilização e à responsabilização, impelindo uma racionalidade mercadológica

em razão do empreendedorismo de si via educação. A discursividade neoliberal forja neossujeitos autônomos, autênticos e flexíveis, semelhante aos produtos que são consumidos e os consomem no contemporâneo.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. 91 p.
- ANDERSON, Gary. A reforma escolar como performance e espetáculo político. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 57-76, mai./ago. 2010.
- BARBOSA, Attila Magno e Silva. O EMPREENDEDOR DE SI MESMO E A FLEXIBILIZAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 19, n. 38, p. 121-140, fev. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v19n38/v19n38a08.pdf>. Acesso em 09 fev. 2019.
- BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-58, mai./ago. 2010.
- BALL, Stephen. Gobernanza neoliberal y democracia patológica. In: COLLET, Jordi; TORT, Antoni. (orgs.). **La gobernanza escolar democrática**. Madrid: Morata, 2016, p. 23-40.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 200 p.
- BIESTA, Gert J. J. **Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy**. New York: Routledge, 2016.
- BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749>. Acesso em: 08 jul. 2019.
- BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL**. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.
- BRASIL. **LEI Nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.
- BRASIL. **DECRETO Nº 5.296 DE DEZEMBRO DE 2004**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-acoes-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- BRASIL. **Projovem Trabalhador**. - DECRETO Nº 6.629, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm. Acesso em 12 out. 2018.

A influição do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 22 out. 2018.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/braud.DESKTOP-KoGBNBQ/Downloads/887-2846-1-PB.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**. Maio/ago 2009. P. 171-186. Disponível em: <file:///C:/Users/braud.DESKTOP-KoGBNBQ/Downloads/8299-31126-1-PB.pdf>. Acesso em 12 jan. 2019.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados. 2000. 269 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. O nascimento das prisões. 25 Ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987. 296 p.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1992. p. 277-293.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **Du gouvernement des vivants (1979-1980)**. Paris: EHESS; Gallimard; Seuil, 2012. 376 p.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 140 p.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **MULTIDÃO Guerra e democracia na era do Império**. Tradução de Clóvis Marques. Revisão técnica de Giuseppe Cocco. 2ª Edição. Editora Record Rio de Janeiro – São Paulo, 2012. 532 p.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. 198 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004. 208 p.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Estetização do Mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 467 p.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editora, 2007. 320 p.

NARODOWSKI, Mariano. **Un mundo sin adultos**. – 1ª ed. – Buenos Aires, Debate, 2016. 224 p.

PINTO, Antônio Henrique. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 31, n. 59, p. 1045-1060, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v31n59/0103-636X-bolema-31-59-1045.pdf>. Acesso em 14 out. 2018.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica [online], 2009. 233 p. Disponível em: https://www.cairu.br/portal/arquivos/biblioteca/EBOOKS/SS/Construcao_do_perfil_do_assistente_social.pdf. Acesso em 12 ago. 2019.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição; ALVES, Alexandre. Os debates sobre educação moral, conduta e caráter do indivíduo nas primeiras décadas do século XX e seus reflexos na atualidade. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 651-674, set./dez. 2019. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/4161>. Acesso em 20 dez. 2019.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ PEREIRA Júlio Emílio. TENTATIVAS DE PADRONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

SCHUMPETER, Joseph A. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Abril Cultural. 1982. 534 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n2, p. 551-568, abr/jun 2018b. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667743>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000200551&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência** | v.5 | n.2., p. 6-23. Dezembro, 2014. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/viewFile/415/372>. Acesso em 07 ago. 2019.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) COMO AÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (2014-2016). **Revista Online de extensão e cultura Realização**. Vol. N° 5 ISSN: 23583401. 2016. Disponível em: ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/download/6362/3320. Acesso em: 15 out. 2018.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A escola da periferia: escolaridade e segregação nos subúrbios. Resenha do livro de Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie*. *Scolarité et*

A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo ségrégation em banlieue (Paris: PUF, 2001. 425p. Coll. Lien Social), traduzida por Alain François. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 273-278, abril 2004 273 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a17.pdf>. Acesso em 14 out. 2018.

VALLEJO, José M. Bautista. **Uma escola com projeto próprio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 94 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governo ou Governamento**. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, p.79-85, Jul/Dez 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

Notas

ⁱ Esta pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES Brasil.

ⁱⁱ Referente aos debates acerca da formação moral dos indivíduos sugere-se a leitura de Pizolati e Alves (2019).

Sobre o autor

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati

Mestre e doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
(GIPEDI – UNISINOS/CNPq). E-mail: audreipizolati@gmail.com
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0656-0995>

Recebido em: 18/08/2019

Aceito para publicação em: 30/09/2019

ANEXOS

Anexo A – Modelo de Tese em artigos (UNISINOS)

09/07/2021

Mestrado e Doutorado em Educação - Unisinos - Teses e Dissertações

Mestrado e Doutorado em Educação

Teses e Dissertações

Com o objetivo de fazer a gestão e disseminação da produção científica e acadêmica da Universidade em meio digital, assegurando a visibilidade nacional e internacional da pesquisa produzida pela Unisinos, as teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação estão hospedadas no [Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos \(RDBU\)](#).

Os documentos disponíveis no Repositório são de responsabilidade de seus autores, conforme a Lei n° 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que regula os direitos autorais.

Conheça abaixo as produções científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação.

- **Teses**

A pesquisa de Doutorado poderá ser registrada e entregue em dois formatos: Tese e artigos científicos. No caso do formato artigos científicos estes devem ser no mínimo três, estarem articulados à introdução, ao capítulo metodológico, às considerações finais e às referências. Deve constar o resumo e o abstract. A proposta de Tese e a Tese poderão ser escritas em português, espanhol ou inglês, desde que o orientador e banca tenham condições de avaliar a qualidade da produção.

[Acesse as teses produzidas no Doutorado em Educação da Unisinos »](#)

- **Dissertações**

A pesquisa de Mestrado poderá ser registrada e entregue em dois formatos: dissertação e artigos científicos. No caso do formato artigos científicos, estes devem ser no mínimo dois, estar articulados à introdução, ao capítulo metodológico, às conclusões ou considerações finais e às referências. Deve constar o resumo e o abstract. A proposta de Dissertação e a Dissertação, bem como a finalização da pesquisa no formato artigo poderão ser escritas em português, espanhol e inglês, desde que o professor orientador e banca tenham condições de avaliar a qualidade da escrita do trabalho.

[Acesse as dissertações produzidas no Mestrado em Educação da Unisinos »](#)

Anexo B – Esquema de Tese

Programa de Pós-Graduação em Educação
 Doutorado em Educação
 Linha de Pesquisa II – Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas
 Atividade: Prática de Pesquisa
 Semestre: **2022/1 – 07/01/2022**
 Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna
 Doutorando: Andrei Rodrigo da Conceição Pizolati – audreipizolati@gmail.com

ESQUEMA DA TESE

Título

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR, APRENDER A APRENDER,
 RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL E MERITOCRACIA: ANÁLISE CRÍTICA DE
 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1996-2021)

Pergunta

- Que sentidos de educação são constituídos no âmbito da conjectura neoliberal brasileira a partir das políticas educacionais (1996-2021)?

Tese

- Na Contemporaneidade, as políticas educacionais brasileiras operam na constituição dos processos de ensino e aprendizagem, que buscam formar o/a jovem estudante para o mercado de trabalho e a geração de renda por meio de um governo político e pedagógico que configuram as práticas educativas na perspectiva da flexibilização curricular, do aprender a aprender, da responsabilização individual e da meritocracia.

Campos teóricos

- Estudos foucaultianos, Estudos das Políticas Educacionais, História da Educação, História do Tempo Presente e Estudos em Docência;
- Ferramentas teóricas e metodológicas: discurso e governamentalidade. Esses conceitos foram elencados no escrutínio da materialidade elegida em que se investigou as relações de ensino e de aprendizagem cujos desígnios alicerçam-se ao que apregeia o mercado para as relações sociais, de trabalho e de consumo consoante a formação neoliberal.

Metodologia

- Esta Tese fundamenta-se em uma pesquisa documental das Políticas Educacionais brasileiras subsequentes à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) até a elaboração da Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) e a Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021, que trata do exercício da docência para o aprendizado ao longo da vida de professores e de

estudantes. Esse modelo educacional ratifica paulatinamente a encetadura empresarial no campo da educação com vistas a forjar o alunado para a concepção economicista da racionalidade de livre-mercado;

- A produção da Tese ocorreu no formato de artigos científicos, os quais estão publicados em periódicos no campo da educação e compõe o Eixo II – Análises. No primeiro artigo, **A Instituição da Racionalidade Neoliberal nas Políticas Educacionais Brasileiras a partir dos Princípios “Continuar Aprendendo” e “Aprender a Aprender”**, foi analisado como o Brasil planejou suas políticas educacionais e programas governamentais de educação segundo a racionalidade de livre-mercado a partir do princípio de aprendizagem ao longo da vida (1996-2018). O segundo artigo, **A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo**, trata-se de um estudo sobre o discurso empresarial e sua influência nas políticas educacionais, em que o objetivo dessas discursividades visam forjar uma educação alicerçada no empreendedorismo e no empresariamento de si. Por fim, o terceiro estudo, **A configuração das relações de ensino e de aprendizagem e o exercício da docência na conjectura de livre-mercado**, investigou como as relações de ensino e de aprendizagem são consolidadas no presente a partir do que apresentam os marcos legais e as teorias economicistas no período – 1996-2021.

Material empírico

Tabela 01: Políticas Educacionais.

Ano	Marco Legal – programas educacionais
Brasil (1996)	LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL. Brasília, 1996.
Brasil (2000)	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Bases Legais. Brasília, MEC, 2000.
Brasil (2001)	Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.
Brasil (2001)	LEI Nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. prova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.
Brasil. (2004)	Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Brasília, 2004.
Brasil (2006)	PDE Escola. Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3ª ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, Brasília, 2006.
Brasil (2007)	O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2007.
Brasil (2008)	Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008. ProJovem Trabalhador. Brasília, 2008.
Brasil (2009)	Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11, 2009.
Brasil (2012)	RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2012.
Brasil (2013)	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013.
Brasil (2015)	Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep, 2015.
Brasil (2017)	LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2017.
Rio Grande do Sul (2018)	Referencial Curricular Gaúcho. Humanas. Secretaria de Estado da Educação. Departamento pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Porto Alegre, v. 1, 2018.
Brasil (2017)	Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

Brasil. (2018)	Base Nacional Comum Curricular. Etapa Ensino Médio. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
Brasil (2018)	Projeto de vida: ser ou existir? Implementação. Base Nacional Comum Curricular. Etapa Ensino Médio. Educação é a Base. Brasília, 2018.
Brasil (2018)	DECRETO Nº 9.546, DE 30 DE OUTUBRO DE 2018. Brasília, Distrito Federal, Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2018.
Brasil (2019)	PL 6159/2019. Brasília, Distrito Federal, Câmara dos Deputados, 2019.
Brasil. (2019)	SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. INEP -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2019.
Brasil (2020)	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO, Brasília, 2020.
Brasil (2020)	Resolução CNE/CP Nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2021.
Brasil (2020)	Parecer CNE/CP N. 14/2020, 10 de julho de 2020. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2020
Brasil. (2021)	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 05 DE JANEIRO DE 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, 2021.
Brasil (2021)	PORTARIA Nº 10, DE 8 DE JANEIRO DE 2021. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Publicado em: 11/01/2021 Edição: 6 Seção: 1 Página: 23 Órgão: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2021.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Temática

- Racionalidade neoliberal;
- Produção mais expressiva na segunda metade de 1996, em que se procura expressar o sentido da docência e a formação do estudante;
- Empreendedorismo de si e empresariamento de si como modos de ver e se constituir no mundo onde a capacidade individual de gerar emprego e renda irá balizar sua (des) filiação social;
- O dispositivo da flexibilidade e da responsabilização individual como catalisadores do processo de governamentalidade neoliberal e a ressignificação dos sentidos produzidos nas relações de ensino e de aprendizagem.

Categorias de análise

- Continuar aprendendo e aprender a aprender – aprendizado ao longo da vida;
- Formação com base na meritocracia;
- Relações de ensino e de aprendizagem;
- Governo de si segundo a agenda neoliberal e o modelo toyotista;
- Individuação, responsabilidade e flexibilidade nos processos formativos com vista à adaptação das diferentes realidades de trabalho e geração de renda.