



## A Instituição da Racionalidade Neoliberal nas Políticas Educacionais 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 individualização 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

**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”. 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), deuteroaprendizado (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, 2003) 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 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.

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). 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 exacerbado<sup>1</sup> 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 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 reais<sup>2</sup>. 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”.

---

<sup>1</sup> 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>.

<sup>2</sup> 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).

## 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)<sup>3</sup>. 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.

---

<sup>3</sup> 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 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). 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 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 – 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 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 homogeneizadas 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 *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.

## **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)<sup>4</sup>

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

---

<sup>4</sup> 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 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 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 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)<sup>5</sup>. 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,

---

<sup>5</sup> 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)<sup>6</sup> 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,

---

<sup>6</sup> 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 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 dispunham 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. 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 introyecção 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.

## 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](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](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](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 da 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](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 Pdécouvert.
- 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](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 *ethos* 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>.
- Giroto, 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 & 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 & 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](https://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](mailto: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](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.