



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA,
DOCÊNCIA E CURRÍCULO**

AURÉLIO CASSIANO DE OLIVEIRA

**A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA BNCC-EM: UMA
ANÁLISE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DISCENTE**

MOSSORÓ

2026

AURÉLIO CASSIANO DE OLIVEIRA

**A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA BNCC-EM: UMA
ANÁLISE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira

MOSSORÓ

2026

Catalogação da Publicação na Fonte
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Catalogação de Publicação na Fonte. UERN - Biblioteca Central

Oliveira, Aurélio Cassiano de.

A influência das políticas neoliberais na BNCC-EM: uma análise da proposta de formação da identidade discente / Aurélio Cassiano de Oliveira. - Mossoró, 2026.

216f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC).

Orientação: Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira.

1. Ciclo de Políticas. 2. Neoliberalismo. 3. Currículo. 4. BNCC-EM. 5. Identidade discente. I. Oliveira, Meyre-Ester Barbosa de. II. Título.

RN/UF Biblioteca Central

CDD 375.001

AURÉLIO CASSIANO DE OLIVEIRA

**A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA BNCC-EM: UMA
ANÁLISE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Formação Humana, Docência e Currículo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

Banca examinadora

Profª. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira — Orientadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof. Dr. Zacarias Marinho
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profª. Dra. Geniana dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

RESUMO

A presente investigação tem por objetivo analisar como a racionalidade neoliberal se expressa na proposta de formação da identidade discente na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). O estudo organiza-se em três movimentos articulados. Inicialmente, examinamos a construção do discurso da identidade discente no ensino médio do século XXI, a partir da agenda educacional dos organismos internacionais, tendo como referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jontiem, 1990) e o Relatório Delors (1996). A análise busca compreender como se expressa a racionalidade neoliberal e seus modos de operação no âmbito das políticas internacionais para construir a ideia de uma identidade discente no ensino médio. Em seguida, analisa-se a recontextualização desses referenciais no cenário nacional, com destaque para a atuação de atores e redes políticas no processo de formulação da BNCC-EM. Por fim, investiga-se como tais discursos se materializam no texto da política curricular, produzindo sentidos sobre o currículo a partir de significantes como “competências”, “projeto de vida” e “protagonismo”, entre outros, configurando determinadas posições do sujeito na projeção de uma identidade discente para o ensino médio. A pesquisa adota um referencial teórico-metodológico pós-estruturalista e a abordagem do Ciclo de Políticas, com foco nos contextos de influência e de produção de texto das políticas educacionais, a partir dos seguintes referenciais: Peters (2000), Williams (2012), Ball (2010b, 2013, 2014, 2018), Dardot e Laval (2016), Mainardes (2006, 2018), Mainardes e Marcondes (2009), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Lopes e Macedo (2011a, 2011b), Hall (2006), Silva (2016), K. Araújo (2018), Paraíso (2012), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Fávero e Centenaro (2019). Além dessas referências, outras obras foram mobilizadas para o diálogo com o campo teórico-metodológico explorado no estudo em questão. Os resultados apontam que os princípios da racionalidade neoliberal, identificados na agenda educacional global, são recontextualizados no cenário nacional por meio da atuação de redes políticas e atores estratégicos, incidindo diretamente na formulação da BNCC-EM. No texto da política, tais princípios se materializam na centralidade das competências, na ênfase no projeto de vida e na responsabilização individual pelo desempenho escolar. Observa-se a consolidação de uma hierarquização dos saberes orientada por critérios de utilidade e produtividade, articulando interesses públicos e privados. Desse modo, a política curricular opera como tecnologia de governo que redefine a formação escolar em termos de performatividade, empregabilidade e gestão de si. A identidade discente produzida nesses documentos corresponde a um sujeito autogerido e comprometido com a maximização do capital humano, adaptável e alinhado às demandas do mercado.

Palavras-chave: Ciclo de políticas; neoliberalismo; currículo; BNCC-EM; identidade discente.

ABSTRACT

This study aims to analyze how neoliberal rationality is expressed in the proposal for the formation of student identity within the Brazilian National Common Curricular Base for Upper Secondary Education (BNCC-EM). The research is organized into three interconnected movements. First, it examines the construction of the discourse on student identity in 21st-century upper secondary education, based on the educational agenda of international organizations, taking as references the World Declaration on Education for All (Jomtien, 1990) and the Delors Report (1996). The analysis seeks to understand how neoliberal rationality and its modes of operation are articulated within international education policies to construct a particular notion of student identity at the upper secondary level. Next, the study analyzes the recontextualization of these references within the national context, highlighting the role of political actors and policy networks in the process of formulating the BNCC-EM. Finally, it investigates how these discourses are materialized in the curricular policy text, producing meanings about the curriculum through signifiers such as “competencies,” “life project,” and “protagonism,” among others, thereby configuring specific subject positions in the projection of a student identity for upper secondary education. The research adopts a post-structuralist theoretical and methodological framework, as well as the Policy Cycle approach, with a focus on the contexts of influence and policy text production. The study draws on the following references: Peters (2000), Williams (2012), Ball (2010b, 2013, 2014, 2018), Dardot and Laval (2016), Mainardes (2006, 2018), Mainardes and Marcondes (2009), Mainardes, Ferreira and Tello (2011), Lopes and Macedo (2011a, 2011b), Hall (2006), Silva (2016), K. Araújo (2018), Paraíso (2012), Shiroma, Campos and Garcia (2005), and Fávero and Centenaro (2019), among others that contribute to the theoretical-methodological dialogue developed in this study. The findings indicate that the principles of neoliberal rationality identified in the global educational agenda are recontextualized within the national context through the action of political networks and strategic actors, directly influencing the formulation of the BNCC-EM. In the policy text, these principles are materialized in the centrality of competencies, the emphasis on the life project, and the individualization of responsibility for school performance. The results also reveal the consolidation of a hierarchy of knowledge guided by criteria of utility and productivity, articulating public and private interests. Thus, curricular policy operates as a technology of government that redefines schooling in terms of performativity, employability, and self-management. The student identity produced in these documents corresponds to a self-regulating subject committed to maximizing human capital, adaptable, and aligned with market demands.

Keywords: Policy Cycle; neoliberalism; curriculum; BNCC-EM; student identity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	21
2.1	Pós-estruturalismo: origens, deslocamentos e contribuições para a análise social.....	22
2.2	O Ciclo de Políticas: contribuições para a pesquisa em políticas educacionais.....	30
2.3	Currículo, discurso e identidade: uma leitura pós-estrutural.....	39
2.4	Metodologia de análise discursiva da pesquisa.....	54
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS GLOBAIS E A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL.....	72
3.1	Comunidades epistêmicas globais e formação da identidade discente no ensino médio: a agenda educacional dos organismos internacionais para o século XXI.....	72
4	CONTEXTO NACIONAL E REDES POLÍTICAS.....	99
4.1	A circulação e tradução da agenda neoliberal global de Educação para Todos no Brasil: do neoliberalismo emergente ao neoliberalismo extremado.....	99
4.2	Redes políticas na elaboração da BNCC-EM: estratégias de influência e hegemonização de sentidos.....	128
4.2.1	Organizações privadas no campo da educação: redes, discursos e construção da hegemonia.....	129
4.2.2	Associações de gestores públicos da educação: articulação, mediação e governança da política curricular.....	148
4.2.3	Associações científicas e acadêmicas: contestação, resistência e disputas de sentidos.....	156
5	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DISCENTE NA BNCC-EM: OS SENTIDOS DO DISCURSO NEOLIBERAL.....	162
5.1	A fabricação da identidade discente: contexto e reforma do ensino médio.....	162
5.2	Formação, competências e os sentidos da identidade discente.....	167
5.3	Projeto de vida e a identidade discente neoliberal.....	176
5.4	Hierarquização do saber e regulação da formação da identidade discente.....	194
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
	REFERÊNCIAS.....	208

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, particularmente a partir dos anos 1990, as ideias de políticas educacionais passaram a circular em nível mundial por meio de uma “proliferação, nacional e globalmente, de redes políticas” (Jessop, 2002, p. 202 apud Ball, 2014, p. 34), através das quais “discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade” (Ball, 2014, p. 34), influenciando a concepção de educação e formação, assim como as finalidades sociais do ensino.

Ao longo desse período, os discursos hegemônicos que têm circulado sobre políticas educacionais ressaltam o currículo como elemento central no processo de formação de uma identidade discente, capaz de enfrentar os desafios do século XXI e, como menciona a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, “favorecer o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (Unesco, 1990, p. 2). É importante destacar que, além das políticas curriculares, outras políticas educativas — no campo da avaliação, formação docente, gestão escolar, trabalho pedagógico, etc. — compõem a estrutura das instituições de ensino, atuando no processo de formação dos estudantes.

Dito isso, podemos afirmar que a formação da identidade discente delineada para o século XXI está diretamente vinculada às políticas educacionais globais, fortemente influenciadas pela agenda educacional dos organismos internacionais. Desde 1990, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, os organismos multilaterais têm atuado em uma rede política global para influenciar os governos nacionais na implementação de políticas de reforma curricular. Essas políticas estão associadas às políticas de avaliações, formação docente, aprimoramento da gestão escolar (mudança da cultura organizacional), entre outras.

Os discursos promovidos por essas comunidades epistêmicas¹, voltados para a construção de consensos em torno de uma política curricular em nível global – durante a década de 1990 – emergiram a partir de diagnósticos que evidenciavam a deficiência na qualidade da aprendizagem e a suposta desatualização dos currículos. Em relação a este último aspecto, o Relatório Delors, em sua análise sobre a necessidade de uma formação discente alinhada às demandas do século XXI, enfatiza que “já não é possível pedir aos sistemas educativos que

¹ “[...] As comunidades epistêmicas constituem uma coalizão de sujeitos que promovem um dado regime de verdade e, conseqüentemente, de poder, legitimando o estreitamento da relação política/conhecimento” (Dias e López, 2006, p.57). Em outras palavras, são grupos compostos por diferentes sujeitos sociais que, por meio de organismos internacionais, atuam na disseminação de ideias, na construção de consensos, na instituição de normas e na disputa pela hegemonia (contingente) no campo das políticas educacionais.

formem mão de obra para empregos industriais estáveis” (Unesco, 2006, p. 72). O discurso ressalta que a formação deve ser direcionada para formar “pessoas capazes de inovar, de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (Unesco, 2006, p. 72).

É nesse cenário que se formula a política de formação da identidade discente, voltada para os contextos dos chamados países subdesenvolvidos e/ ou em desenvolvimento. Surge, então, a agenda global de Educação para Todos (EPT), introduzida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990. O evento foi financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Participaram governos nacionais, organizações não governamentais (ONGs), entidades profissionais e intelectuais.

O objetivo desse encontro foi discutir e estabelecer as diretrizes iniciais da política educacional para o século XXI, destacando-se a política curricular como o núcleo da formação dos estudantes, fundamentada na satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) – leitura, escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas, trabalho em equipe, entre outras (Unesco, 1990). Essas necessidades, fundadas em competências, habilidades, valores e atitudes, devem, conforme os discursos políticos, estar alinhadas às demandas econômicas, políticas, sociais e culturais das nações signatárias da agenda (Unesco, 1990). Esse alinhamento ocorre em um contexto de crise do capitalismo, marcado pelo esgotamento do modelo de produção fordista e pelo desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social.

A finalidade dessas diretrizes, conforme expressa o discurso das comunidades epistêmicas, é promover o desenvolvimento econômico, social e humano, tendo como objetivo a erradicação da pobreza e a contribuição para a resolução dos diversos conflitos sociais e étnicos que afligem as sociedades contemporâneas.

Como desdobramento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, a política educacional global é delineada no documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido como Relatório Delors². Este documento estrutura as bases da política que foi proposta e consensuada entre as agências multilaterais e os países signatários, organizando-se em princípios e diretrizes gerais. Inserida nessas bases, a formação da

² Este estudo utiliza como fonte a 10ª edição brasileira do relatório, publicada em 2006, embora sua redação original date de 1996. Por essa razão, as citações ao longo do texto adotam o ano da edição consultada, garantindo a exata correspondência com a bibliografia utilizada.

identidade discente é alicerçada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Alinhado à Conferência de Jomtien, o Relatório Delors apresenta uma perspectiva que posiciona a educação básica como um instrumento crucial para o desenvolvimento econômico, social e cultural. Recomenda-se a universalização da educação básica como uma ferramenta para garantir a equidade e a inclusão. Sob essa perspectiva, o mencionado Relatório propôs a implementação de uma padronização curricular no ensino secundário (denominado ensino médio no Brasil), visando promover a formação da identidade discente baseada em habilidades, competências, valores e atitudes. O documento enfatiza a importância de preparar os estudantes para se adaptarem à realidade social e profissional, promovendo uma articulação efetiva entre o ensino médio e o mundo do trabalho (Unesco, 2006).

Embora o discurso se apresente como redentor, promovendo a ideia de um currículo capaz de gerar equidade e inclusão, além de desenvolvimento econômico, social, cultural, cognitivo, ético e emocional, manifesta uma concepção de educação pragmática e utilitarista. Essa concepção está ancorada em princípios neoliberais, como competitividade, eficiência, flexibilidade, empregabilidade, adaptabilidade, empreendedorismo, entre outros, que permeiam as políticas delineadas no referido relatório.

Nesse horizonte, compreendemos que o processo de formulação da política curricular brasileira, materializada na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) tanto no contexto de influência quanto no contexto de produção de texto foi influenciado pela agenda educacional das agências multilaterais. Desde os anos 1990, o Brasil, como signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos, tem assimilado as recomendações dessas agências em suas reformas educacionais.

Para fundamentar essa afirmação, é pertinente mencionar o artigo 87, parágrafo 1º, da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que evidencia um alinhamento explícito com os princípios estabelecidos na Conferência de Jomtien. O texto da Lei dispõe que: “É instituída a década da educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.” (BRASIL, 1996, p. 52). Adicionalmente, o parágrafo 1º destaca a responsabilidade da União: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.” (Brasil, 1996, p. 52). Essas disposições evidenciam a influência da política educacional global delineada por organismos internacionais na elaboração dos textos políticos das reformas curriculares brasileiras a partir dos anos 1990.

Cabe ressaltar que, a partir da década de 1990, a ascensão global do neoliberalismo passou a exercer forte influência sobre as políticas curriculares em países periféricos. No Brasil, no rastro da Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e sob a égide de organismos internacionais, as políticas educacionais abriram espaço para o avanço de agentes privados. A partir desse cenário, começaram a se proliferar no campo da educação pública, nos anos e décadas seguintes, “fundações ligadas aos conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e ‘movimentos’ como o Todos pela Educação” (Macedo, 2014, p. 1533), com forte poder de influência e intervenção nas políticas educacionais brasileiras. Sob tal conjuntura, as políticas curriculares foram reorientadas por princípios neoliberais, alterando profundamente a concepção de ensino e de formação humana.

A centralidade da política curricular para o ensino médio brasileiro emerge no contexto do comprometimento do Estado brasileiro com a agenda global da Educação para Todos, sendo inicialmente impulsionada por reformas educacionais que se consolidam com a promulgação da LDB (Lei n.º 9.394/1996). A discussão sobre a necessidade de uma base comum curricular ganhou força com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999, mas a efetivação ocorreu apenas na segunda década do século XXI, com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse percurso de formulações e reconfigurações normativas, a partir dos anos 1990, sucederam-se diversas movimentações em termos de dispositivos legais que marcaram profundamente o cenário do ensino médio brasileiro. Dentre essas movimentações, destacam-se os principais documentos orientadores da política curricular, elaborados até os dias atuais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas pela Resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 1999; e a atualização das DCNEM promovida pela Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012, com base no Parecer CNE/CEB n.º 05/2011. Também merece destaque o Decreto n.º 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB, articulando a educação profissional técnica de nível médio (nas formas integrada, concomitante e subsequente). Este dispositivo foi posteriormente alterado pelo Decreto n.º 8.268/2014, que introduziu a organização da educação profissional em itinerários formativos, visando garantir o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (Brasil, 2004; 2014).

Em 2016, a Medida Provisória n.º 746 desencadeou o processo de reformulação do Ensino Médio, culminando na promulgação da Lei n.º 13.415/2017. Essa lei alterou dispositivos

da LDB, acrescentou o artigo 35-A e modificou o §1º do artigo 36, consolidando a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) como o documento central da política curricular para essa etapa de ensino. O artigo 35-A estabelece que os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio devem ser definidos pela BNCC-EM, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme o artigo 36, a arquitetura curricular do ensino médio passa a ser composta pela BNCC e por itinerários formativos, a serem organizados pelos sistemas de ensino por meio de diferentes arranjos curriculares, considerando a relevância para o contexto local (Brasil, 2017). Tais itinerários abrangem as áreas de “línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional” (Brasil, 2017, p. 2). Já o §1º do artigo 36 determina que a organização dessas áreas de conhecimento e suas respectivas competências e habilidades será realizada em conformidade com os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017). Com isso, a BNCC-EM, homologada apenas em 2018, tornou-se o documento de caráter normativo que estabelece as denominadas aprendizagens essenciais dos estudantes, tendo como orientação pedagógica para a formação humana, a pedagogia das competências³.

Dito isso, problematizamos a seguinte questão: como a racionalidade neoliberal⁴ se expressa na proposta de formação da identidade discente da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM)? Em face dessa problematização, o objetivo geral consiste em analisar como a racionalidade neoliberal se expressa e opera na proposta de formação da identidade discente da BNCC-EM, considerando os contextos de influência e de produção textual da política. Para alcançar esse propósito, foram definidos objetivos específicos que orientam o percurso investigativo. O primeiro objetivo consiste em examinar como a racionalidade neoliberal se articula à construção da identidade discente no ensino médio em contexto global, tomando como referência a agenda educacional de organismos internacionais e identificando seus princípios estruturantes. O segundo objetivo específico busca analisar os processos de tradução e recontextualização desses referenciais no contexto nacional, investigando a atuação de atores e redes políticas no processo de formulação da BNCC-EM e

³ O referido documento define “*competências*” 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, 2011, p.8).

⁴ Neste trabalho, a racionalidade neoliberal é compreendida não apenas como um conjunto de políticas econômicas, mas como uma racionalidade política que organiza a sociedade tendo o mercado como referencial para o modo de vida e para as relações sociais. No campo da educação, essa lógica atua na definição dos sentidos sobre o que e como deve ser ensinado, aprendido e valorizado no processo de formação escolar.

sua incidência nos contextos de influência e de produção textual da política. Por fim, objetiva-se analisar como a racionalidade neoliberal se materializa no texto da BNCC-EM, identificando os sentidos produzidos na constituição da identidade discente e as posições de sujeito projetadas na política curricular.

Para o desenvolvimento do estudo adotamos uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Utilizamos o referencial teórico-metodológico pós-estruturalista, articulado ao Ciclo de Políticas desenvolvido por Ball e colaboradores, com ênfase nos contextos de influência e de produção de texto das políticas educacionais.

A articulação entre o contexto de influência e o contexto de produção de texto permite problematizar as dinâmicas de poder e as disputas por significação que mobilizam os diferentes atores envolvidos na formulação e produção das políticas públicas educacionais. Tais contextos operam como ferramentas que orientam o estudo, possibilitando a análise e a interpretação dos processos de produção, circulação, tradução e recontextualização da política curricular. Dessa forma, guiam a investigação dos deslocamentos (movimento de recontextualização discursiva entre diferentes cenários) de sentidos, enfatizando a dimensão contextual e contingente que permeia as lutas pela fixação de hegemonias.

No que diz respeito ao contexto de influência, este se refere ao espaço sociopolítico no qual as políticas públicas educacionais são formuladas e grupos de interesse disputam as finalidades sociais da educação por meio de redes políticas relacionadas a partidos, governos e processos legislativos (Mainardes, 2006). Nesse cenário, a política se manifesta como um discurso que legitima certas vozes enquanto silencia outras, construindo concepções que tornam certos discursos hegemônicos, por meio de embates, negociações e consensos (Mainardes, 2006). Nesse sentido, as redes políticas desempenham uma função essencial na construção e legitimação de discursos, que servirão de referência para a formulação de políticas, articulando instituições, comissões e grupos de interesse, tanto públicos quanto privados.

Por outro lado, o contexto de produção de texto refere-se as representações da política oficial, por meio de suas diversas formas de expressão, incluindo documentos oficiais, discursos políticos, comunicações formais e informais, comentários, pronunciamentos, vídeos, entre outros (Mainardes, 2006). Os textos são reflexos das disputas, negociações e acordos entre instituições do Estado nacional, partidos políticos, grupos de interesse, setor privado, agências multilaterais, entre outros. São regulamentados nas instâncias executivas e legislativas do Estado como política pública a ser posta em prática pelas instituições de ensino.

Além dos dois contextos mencionados, o Ciclo de Políticas também dispõe de um terceiro contexto: o contexto da prática, que está relacionado à forma como as políticas são

reinterpretadas e adaptadas no contexto escolar. É importante destacar que os três contextos (de influência, de produção de texto e da prática) estão interligados, funcionando de forma articulada e dinâmica. Isso implica que as políticas não seguem uma lógica linear, mas são continuamente negociadas, reinterpretadas e ressignificadas em diferentes espaços e temporalidades. Conforme expõe Ball, em entrevista concedida a Avelar (2016), o ciclo de políticas deve ser compreendido como uma ferramenta heurística⁵ que expressa como a política assume formas distintas em cada um desses contextos, sendo constantemente transformada nas interações com os sujeitos e nos espaços em que é mobilizada.

É fundamental ressaltar que, embora não tenhamos mobilizados, para este estudo todos, os contextos como ferramentas analíticas, devido à sua natureza específica (documental e bibliográfica), serão incluídos na discussão da primeira seção, na qual abordaremos as questões teórico-metodológicas. Nosso objetivo é proporcionar uma visão integral dos contextos que compõem a abordagem em discussão.

Além do contexto de influência e do contexto de produção de texto, mobilizamos, como dispositivos de análise, os seguintes conceitos: *redes políticas*, *governança em rede*, *neoliberalismo*, *currículo*, *discurso* e *identidade*. Esses conceitos orientam a problematização das políticas educacionais enquanto práticas discursivas, inscritas em jogos de linguagem e contextos sociais específicos. A respeito desses conceitos, discutiremos no próximo capítulo.

Para a realização do estudo em questão, nos referenciamos em Peters (2000), Williams (2012), Ball (2010b, 2013, 2014, 2018), Dardot e Laval (2016), Mainardes (2006, 2018), Mainardes e Marcondes (2009), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Lopes e Macedo (2011a, 2011b), Hall (2006), Silva (2016), K. Araújo (2018), Paraíso (2012), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Fávero e Centenaro (2019). Além destes, utilizamos outros autores e obras durante o desenvolvimento da pesquisa, visando o aprofundamento do estudo. Para viabilizarmos a análise e a interpretação dos dados da pesquisa, desenvolvemos, com base na perspectiva pós-estruturalista e na abordagem do Ciclo de Políticas, um caminho metodológico composto pelas seguintes etapas: fragmentação dos textos em unidades discursivas; identificação dos significantes privilegiados; mapeamento dos enunciados; análise das operações discursivas; investigação das estratégias discursivas de legitimação; exame das relações de poder; análise das fabricações discursivas e construção dos eixos discursivos. Esse percurso foi desenvolvido também a partir das contribuições de Paraíso (2012), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e

⁵ Ferramenta heurística refere-se a um instrumento teórico provisório que auxilia na interpretação e problematização de fenômenos complexos, sem pretensão de oferecer explicações definitivas ou universais.

Fávero e Centenaro (2019). Além dessas referências mencionadas, outros autores e obras foram incluídos para enriquecer o diálogo com o campo teórico e metodológico abordado no estudo.

Articulado a esse suporte teórico-metodológico, definimos o corpus que mobilizamos nesta pesquisa. Reunimos documentos e fontes produzidos no contexto das reformas educacionais contemporâneas, particularmente aquelas intensificadas a partir da década de 1990, período marcado pela ascensão da racionalidade neoliberal no Brasil e pela ampliação da influência de organismos internacionais sobre as agendas curriculares nacionais. Entendemos esse marco temporal como a emergência das disputas que engendram novos discursos sobre a formação da identidade discente para o século XXI, cujas regularidades e deslocamentos rastreamos desde sua trajetória global até a materialização textual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM), consolidada na segunda década deste milênio. Entre os materiais, integramos declarações, relatórios, legislações, pareceres, resoluções e normativas curriculares. Incluímos, ainda, fontes institucionais digitais e documentos de organismos internacionais, organizações privadas e empresariais, entidades representativas de dirigentes estaduais e municipais de educação, bem como associações acadêmicas e de pesquisa relacionadas ao debate educacional e à formulação de políticas curriculares. Utilizamos, também, livros e artigos científicos na construção do referencial teórico-metodológico e nos processos de análise e interpretação do objeto investigado. Esse conjunto de fontes nos permite compreender os processos de formulação, produção, circulação, tradução, recontextualização e estabilização de sentidos das políticas educacionais, do contexto global ao cenário nacional, até a elaboração da BNCC-EM.

Peço licença ao leitor para adotar a primeira pessoa ao descrever o percurso acadêmico que possibilitou a elaboração deste estudo. Meu interesse em investigar a formação da identidade discente remete às minhas experiências acadêmicas, especialmente no decorrer do processo de formação no curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Ceará (UECE).

Durante a primeira metade do curso fui bolsista de iniciação científica pelo Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em duas pesquisas no campo da Sociologia do Trabalho, como membro do Grupo de Estudo e Pesquisa do Trabalho e Economia Solidária (TRECOS), vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Gestão Pública e Desenvolvimento Urbano (GPDU). O primeiro projeto intitulado “Trabalho informal e redes sociais: estudo com trabalhadores autônomos da Praça do Castro Carreiro em fortaleza” analisou as redes sociais formadas no contexto do trabalho de ambulantes da Praça da Estação. O segundo, intitulado

“Trabalhadores ambulantes e suas redes de sociabilidades e produção”, aprofundou o estudo das redes sociais de produção configuradas a partir do trabalho dos trabalhadores informais no exercício de venda ou prestação dos serviços nas cidades de Fortaleza, Cascavel e Crato.

Na segunda metade do curso, ocorreu uma aproximação significativa com o campo da educação, especialmente por meio da disciplina de Pedagogia do Trabalho. A partir desse estudo, tive acesso a importantes leituras no âmbito do marxismo, incluindo obras de Karl Marx, Dermeval Saviani, István Mészáros, Ivo Tonet, Sérgio Lessa, Newton Duarte, entre outros. Essas referências passaram a orientar meus estudos no âmbito educacional, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Considero que minha participação em pesquisas na área da Sociologia do Trabalho, aliada ao meu contato com leituras sobre educação, foi fundamental para meu ingresso na análise marxiana. Nessa abordagem, tanto a educação quanto o trabalho são categorias essenciais nas discussões sobre temas educacionais. Com isso, minhas inquietações começaram a girar em torno da curiosidade de compreender a educação brasileira contemporânea, o que culminou, posteriormente, no projeto de monografia do curso de Ciências Sociais, intitulado: “A reforma do ensino fundamental brasileiro do século XXI: uma análise da relação entre os parâmetros curriculares e a “crise estrutural do capital”. Após a conclusão da monografia e do curso, a educação passou a fazer parte da minha rotina de estudos.

Após a conclusão do curso, surgiu a intenção de publicar um livro, tomando como ponto de partida os textos elaborados durante a graduação. Com base nesses escritos, optei por aprofundar meus estudos sobre o ensino elementar brasileiro, a fim de melhorar a consistência teórica para viabilizar a publicação. Enfrentando os desafios inerentes ao universo das publicações, consegui concretizar meu objetivo ao publicar, finalmente, em 2023, a obra intitulada “As Bases Ídeo-Políticas da Educação Básica Brasileira do Século XXI: A formação dos Sujeitos sob a Lógica do Capital em Crise⁶”.

A obra realiza uma análise fundamentada na abordagem do materialismo histórico-dialético, refletindo sobre o tipo de formação destinada os filhos e filhas da classe trabalhadora, a partir da análise da relação entre a reforma curricular do ensino elementar brasileiro no fim do século XX e a “Crise Estrutural do Capital”. Para tanto, investiga a relação entre a reforma curricular do ensino fundamental brasileiro no final do século XX e a chamada “Crise Estrutural

⁶ OLIVEIRA, Aurélio Cassiano de. **As bases ídeo-políticas da educação básica brasileira do século XXI: a formação dos sujeitos sob a lógica do capital em crise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2023.

do Capital”. Esta análise procura evidenciar as implicações dessas reformas na formação das novas gerações, contextualizando-as dentro das dinâmicas econômicas e sociais contemporâneas.

No ano de 2023, decidi participar do processo seletivo para vagas de mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Diferentemente do projeto de conclusão de curso da graduação, no qual concentrei meus estudos no ensino fundamental, desta vez resolvi elaborar um projeto voltado para o ensino médio, submetendo-o ao processo seletivo. Sob o título “A Natureza do Paradigma de Formação Humana da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio Brasileiro”, meu projeto foi aprovado no referido processo seletivo.

Após meu ingresso no mestrado e o contato com professores e professoras das disciplinas de Pesquisa em Educação, Educação e Cidadania, Seminários de Pesquisa e Tópicos em Educação, especialmente pelas atividades desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE), minha orientadora sugeriu reformulações no projeto de pesquisa, visando à sua viabilidade teórico-metodológica. As alterações concentraram-se principalmente no recorte do objeto e na delimitação do problema investigativo, com o objetivo de aprofundar a análise dos efeitos das políticas neoliberais na proposta de formação da identidade discente presente na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). A partir desse redirecionamento, o problema de pesquisa passou a interrogar de que modo a BNCC-EM, enquanto política curricular produzida nos contextos de influência e de produção de texto, participa da constituição de sentidos sobre a identidade dos estudantes do ensino médio.

No decorrer da pós-graduação, fui progressivamente atravessado por novos referenciais teóricos e epistemológicos oriundos do campo pós-estruturalista, os quais reconfiguraram as formas pelas quais compreendia os fenômenos educacionais. Ao mesmo tempo, esse processo tem provocado um tensionamento em relação à minha formação anterior, marcada por uma perspectiva marxista, baseada em uma leitura estrutural e totalizante dos fenômenos sociais.

O tensionamento entre diferentes matrizes teóricas se manifestou desde as primeiras leituras no campo do pós-estruturalismo. De um lado, minha formação marxista me conduzia a buscar explicações estruturais e causalidades objetivas, de outro, a perspectiva pós-estruturalista provocava deslocamentos, ao propor uma leitura descentralizada, contingente e discursiva dos fenômenos sociais. Esse conflito tem apresentado um desafio contínuo à minha produção de significados em relação ao problema de pesquisa, particularmente na busca de operar com a linguagem conceitual própria da perspectiva pós-estruturalista.

Esse processo de transição teórico-metodológico, em minha percepção, constitui um deslocamento que não ocorre sem tensões, uma vez que certas estruturas de pensamento e leitura tende a atuar em níveis que ultrapassam a consciência imediata. Nesse cenário, identifico a presença de conflitos interpretativos que tem atravessado minha trajetória na pós-graduação e que, por vezes, tensionam minha forma de ler os textos e formular interpretações sobre as políticas educacionais.

Acredito que minha formação inicial no materialismo histórico-dialético favoreceu uma aproximação com os estudos do Ciclo de Política de Ball e Bowe. Essa relação se manifesta tanto pelo interesse comum em examinar os efeitos das políticas neoliberais na educação quanto pela ênfase que ambas as abordagens conferem à produção de significados a partir da articulação entre múltiplas dimensões (global, nacional e local), ainda que partam de perspectivas teórico-metodológicas distintas. No entanto, ao ingressar na abordagem pós-estruturalista adotada por Ball, passei a reconhecer tensões significativas entre essas tradições teóricas, especialmente na concepção dos sujeitos, da linguagem, de verdade e das relações de poder. Esse movimento exigiu um deslocamento de pressupostos teóricos anteriormente incorporados e uma abertura para novas formas de problematizar os discursos e práticas que permeiam a política educacional.

O contato com os estudos pós-estruturalista não representou uma ruptura com a trajetória formativa anterior, vinculada à tradição crítica, mas operou como deslocamento teórico-epistêmico, abrindo espaço para novas formas de problematizar os fenômenos educacionais. Possibilitou o meu trânsito por perspectivas analíticas com enfoque na linguagem, nas contingências históricas e na multiplicidade de sentidos e de sujeitos. O conflito entre essas formações discursivas (materialista e pós-estruturalista) tem se constituído como um dos vetores fundamentais deste percurso investigativo, ressignificando de forma contínua os modos pelos quais venho produzindo conhecimento no campo da educação.

Ao possibilitar a exploração de novos horizontes de leitura e abordagens teórico-metodológicas, esse movimento tem ampliado de forma significativa meu campo de possibilidades analíticas. O contato com a perspectiva pós-estruturalista propiciou uma compreensão de que os discursos não apenas refletem realidades, mas também atuam na produção de sentidos, na organização de visibilidades e na instituição de modos de ser e pensar no campo educacional. Nesse sentido, houve um deslocamento no foco da análise, anteriormente ancorada na busca por estruturas objetivas e totalizantes, para uma investigação mais aprofundada sobre como as políticas educacionais operam discursivamente na constituição de sujeitos, verdades e práticas. Esse tensionamento entre a formação marxista e

as leituras pós-estruturalista, embora desafiador, tem me proporcionado uma releitura de categorias previamente naturalizadas, a abertura de novos caminhos interpretativos e um aprofundamento da problematização do currículo enquanto tecnologia de subjetivação.

Com isso, este problema de pesquisa deixa de ser interpretada como reflexo direto de estruturas econômicas e passa a ser examinada como um artefato discursivo que participa da formação de identidades, isto é, dos modos ser, sempre contingente, dos estudantes que acessam o ensino médio.

A presente dissertação está estruturada em cinco seções. Na seção introdutória, apresentamos um panorama geral do objeto de estudo, com a problematização da temática, a explicitação da questão de pesquisa, do objetivo geral e dos objetivos específicos, bem como a justificativa da opção teórico-metodológica adotada. Também se discute a trajetória acadêmica do pesquisador e sua incidência na constituição do problema investigado no campo da educação.

Na segunda seção, discutiremos a abordagem teórico-epistemológica, a partir da perspectiva pós-estruturalista e da abordagem do Ciclo de Políticas. Nessa discussão, abordamos os conceitos de contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. Este último, porém, não é mobilizado na análise do objeto, conforme já justificado anteriormente. Também discutimos os conceitos de redes políticas, governança em rede, neoliberalismo, currículo, discurso e identidade. Por fim, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.

A terceira seção examinamos como a racionalidade neoliberal se articula à construção da identidade discente no ensino médio em contexto global. Para tanto, analisamos a agenda educacional dos organismos internacionais para o século XXI, identificando os princípios estruturantes que orientam a formulação de determinados sentidos sobre educação e formação da identidade discente.

Na quarta seção, analisamos o processo de tradução e recontextualização dos referenciais discursivos globais nas políticas curriculares do Brasil, discutindo a interlocução entre as esferas global e nacional na construção e nos deslocamentos históricos do discurso sobre a formação da identidade discente no ensino médio. Nesse movimento, investigam-se a atuação de atores e redes políticas no processo de formulação da BNCC-EM, com base na interpretação do contexto de influência e de contexto de produção de texto, evidenciando como interesses e disputas incidem na configuração da política curricular.

Na quinta seção, examinamos como a racionalidade neoliberal se materializa no texto da BNCC-EM, analisando os sentidos produzidos acerca da formação da identidade discente e

as posições de sujeito projetadas na política curricular, evidenciando os modos de subjetivação que orientam a constituição de determinado perfil de estudante para o ensino médio contemporâneo.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos uma síntese do percurso metodológico desenvolvido durante a pesquisa para a análise e interpretação do objeto de estudo, bem como sobre como a racionalidade neoliberal tem se expressado no campo das políticas de proposta de formação discente.

2 ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os referenciais epistemológicos e metodológicos que orientam o desenvolvimento da pesquisa, explicitando os pressupostos teóricos e os procedimentos analíticos mobilizados para investigar a influência do neoliberalismo na formação da identidade discente proposta pela BNCC-EM.

Na subseção 2.1, abordamos o pós-estruturalismo, destacando suas origens, deslocamentos teóricos e contribuições para a análise da problemática investigada. Essa perspectiva nos permite compreender a política curricular como um campo discursivo atravessado por relações de poder, favorecendo a problematização dos processos de produção de sentidos e das identidades constituídas no âmbito educacional.

Na subseção 2.2, discutimos a abordagem do Ciclo de Políticas, conforme formulada por Stephen Ball, como referencial analítico para a compreensão das dinâmicas que atravessam as políticas educacionais. Essa abordagem nos possibilita examinar as relações entre contextos, atores e disputas, com ênfase nos contextos de influência e de produção de texto, que estruturam a análise desta pesquisa. Mobilizamos esses contextos por possibilitarem a apreensão das relações de poder e das dinâmicas políticas, econômicas e sociais que incidem sobre a formulação das políticas educacionais no cenário contemporâneo.

Organizamos a discussão a partir dos conceitos de redes políticas, governança em rede e neoliberalismo, compreendidos como operadores teórico-analíticos centrais. O conceito de redes políticas orienta nossa análise da política educacional global a partir das interações entre diferentes atores, permitindo-nos identificar agentes, formas de relação e modos de exercício do poder. A governança em rede, por sua vez, enfatiza a distribuição do poder entre organizações internacionais, governos em diferentes níveis, organizações não governamentais, instituições públicas, empresas privadas e atores intelectuais. Já o neoliberalismo constitui uma chave interpretativa que nos permite compreender os princípios e valores que orientam as reformas curriculares voltadas à formação da identidade discente no ensino médio contemporâneo.

Na subseção 2.3, debatemos os conceitos de currículo, discurso e identidade, essenciais para a compreensão da articulação entre políticas educacionais e processos de constituição dos sujeitos. Nessa direção, abordamos o currículo como prática discursiva que regula saberes e subjetividades, o discurso como produtor de sentidos e de processos de legitimação, e a identidade como construção histórica, contingente e relacional, marcada por processos de negociação e instabilidade.

Por fim, na subseção 2.4, apresentamos um caminho metodológico para análise discursiva construído a partir das contribuições da perspectiva pós-estruturalista e da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Propomos um percurso que compreende etapas e delineamentos para analisar e interpretar os documentos, com foco práticas discursivas⁷, nas articulações (entendidas como conexões e rearranjos entre elementos discursivos na produção de sentidos), nos interesses políticos e nos processos de subjetivação (relativos à constituição dos sujeitos no interior dessas práticas discursivas). O enfoque metodológico privilegia a problematização dos contextos, a análise dos processos discursivos, o exame das relações de poder e dos processos de legitimação, bem como as fabricações de sujeitos presentes na política curricular, possibilitando uma leitura problematizadora e situada da formação da identidade discente no contexto neoliberal contemporâneo.

2.1 Pós-estruturalismo: origens, deslocamentos e contribuições para a análise social

O pós-estruturalismo se configura como uma perspectiva teórico-metodológica e filosófica que proporciona uma abordagem crítica e multifacetada para a análise da dinâmica social. “[...] pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (Peters, 2000, p.28). Ou seja, “[...] como um movimento (no sentido musical do termo, talvez) ou como uma complexa trama formada de muitas e diferentes correntes” (Peters, 2000, p.46).

Essa abordagem estabelece um diálogo crítico com o estruturalismo ao questionar o realismo do pensamento moderno, defendendo a ideia de que a linguagem não apenas representa o mundo, mas o constitui como uma construção social. Essa perspectiva também se alinha ao pensamento pós-moderno, que, assim como o pós-estruturalismo, problematiza as bases epistemológicas da modernidade, embora o primeiro desafie certos pressupostos centrais do segundo. Tanto o estruturalismo quanto o pós-estruturalismo sustentam que aquilo que compreendemos como mundo social, em suas práticas, relações, costumes e formas culturais, não se apresenta como uma realidade previamente dada, mas é constituído por meio da linguagem e das práticas discursivas que produzem e organizam os sentidos da vida social.

⁷ Práticas discursivas referem-se aos modos pelos quais os sentidos são produzidos, organizados e colocados em circulação em contextos históricos e sociais específicos. Envolvem não apenas o que é dito, mas também as regras, relações e condições que definem quem pode falar, em quais situações e com quais efeitos, estabelecendo limites sobre o que pode ser pensado, dito e reconhecido como legítimo.

Nesse sentido, a relação entre o conhecimento do mundo e o sujeito que o conhece, ou seja, a relação sujeito-objeto, é alterada em comparação com as concepções do pensamento moderno. Para ambas as correntes, a figura do sujeito racional, que caracterizava a modernidade, não é capaz de apreender a realidade em sua totalidade, visto que esta é uma construção do próprio sujeito.

Esse movimento emerge a partir das contribuições de Friedrich Nietzsche, interpretadas por Martin Heidegger, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault, Jean-François Lyotard, entre outros, como uma resposta filosófica às aspirações científicas do estruturalismo, que buscou se consolidar como um modelo universal nas ciências sociais ao longo do século XX (Peters, 2000). Se desenvolveu por meio da crítica às verdades absolutas, rompendo com as concepções essencialistas e universalistas do pensamento iluminista e da filosofia moderna, que caracterizavam o sujeito como portador de um conhecimento universal, seja por meio da razão pura (idealismo) ou pela experiência mediada pelos sentidos (empirismo). Originou-se a partir do estruturalismo, que, embora tenha se distanciado das perspectivas filosóficas modernas, ainda permaneceu, em certa medida, com uma visão que considerava as estruturas epistemológicas e sociais como fixas e imutáveis.

A abordagem estruturalista sugere que as estruturas que sustentam o conhecimento e organizam as relações sociais são universais e estáveis, desconsiderando as complexas mediações entre fatores objetivos — como contextos históricos, econômicos, sociais e culturais — e fatores subjetivos, que envolvem o consciente, o inconsciente e os desejos. Essas mediações desempenham um papel crucial no funcionamento da dinâmica social, promovendo a formação de novas relações e o surgimento de fenômenos sociais. Nesse sentido, o pós-estruturalismo, ao contrário do seu antecessor, busca enfatizar que tanto o conhecimento quanto as estruturas sociais são fluidos, dinâmicos e sujeitos a constantes transformações, refletindo a complexidade das interações sociais.

Para uma compreensão mais consistente dos pressupostos científicos do pós-estruturalismo, iniciaremos identificando suas bases epistêmicas. Em seguida, apontaremos as rupturas e os avanços que surgiram das discussões e práticas nas ciências sociais ao longo do século XX, no tocante à produção do conhecimento, discutindo, ao mesmo tempo, as potencialidades dessa abordagem para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Os fundamentos da abordagem teórico-metodológica em questão estão enraizados na corrente científica do estruturalismo, que emergiu no início do século XX como uma tendência intelectual dedicada à análise das significações linguísticas. Essa corrente foi substancialmente

influenciada pelos estudos em linguística estrutural de Ferdinand de Saussure, estabelecendo-se como uma abordagem de relevância significativa para as ciências sociais (Peters, 2000).

O estruturalismo defende a existência de uma estrutura composta por um conjunto de relações subjacentes, incluindo regras e padrões sociais que orientam e sustentam ações, pensamentos, sentimentos e percepções, além da própria linguagem. Essa estrutura é formada por relações que, por sua vez, são constituídas pela linguagem, também regida por regras e padrões que moldam os discursos e que fundamentam determinadas práticas sociais. Assim, entende-se que a linguagem constitui um sistema de relações diferenciais.

Dessa forma, linguagem é concebida como um sistema de signos, no qual existe uma relação arbitrária entre o significante (a representação mental da palavra em sua forma sonora e gráfica) e o significado (o conceito associado ao significante). Não há uma conexão natural entre uma palavra e seu conceito, no qual o significado emerge dentro de um sistema de diferenças, em que os signos adquirem sentido apenas em oposição e em relação a outros signos dentro da língua. Isso implica que uma palavra não possui significado isoladamente, mas apenas em relação a outras palavras do sistema linguístico. Dentro dessa estrutura, o significado tende a ser relativamente fixo, dependendo das relações de oposição e associação entre os signos.

Por exemplo, o significante “democracia” pode ser compreendido como um sistema político de participação popular, mas seu significado é arbitrário e pode variar, sendo definido em relação a significantes opostos, como “ditadura” ou “monarquia”. Fenômenos sociais como casamento e família seguem esse sistema de diferenças; seus significados só podem ser compreendidos dentro de um conjunto de relações em que se opõem a outros significantes. O casamento, por exemplo, estabelece sua significação em oposição a termos como divórcio e solteirice. Os significantes e significados são determinados por regras culturais que se perpetuam ao longo do tempo, levando à constituição de estruturas fixas e estáveis.

Saussure desenvolveu sua teoria com base na compreensão de que o signo linguístico é composto pelo significante (forma) e pelo significado (conteúdo), enfatizando que este último só pode adquirir sentido dentro de um sistema constituído por uma estrutura de relações diferenciais (Peters, 2000). Desse modo, Saussure inova nos estudos da linguagem, compreendendo-a como um sistema autônomo, no qual os significados não são definidos de forma mecânica (direta), mas a partir das relações entre os signos. Sobre isso, afirma Peters (2000, p.20):

Uma das características que distingue a linguística de Saussure, constituindo um avanço em relação à gramática comparativa da época, é sua ênfase na autonomia do

sistema, visto como um todo que compreende e organiza elementos fônicos e semânticos não diretamente acessíveis à experiência sensória.

Com isso, Saussure desenvolve uma ciência universal dos signos na linguagem e uma base metodológica para os estudos destes signos na sociedade (semiologia) que passa a ocupar uma posição central nas ciências humanas (Gadet, 1989 apud Peters, 2000).

No campo das Ciências Sociais (antropologia, psicanálise, história, economia e nos estudos da cultura), o estruturalismo adentra através de Claude Lévi-Strauss, a partir do final dos anos 1960, após a publicação de *Anthropologie Structurale*, a qual revolucionou essa abordagem na França, influenciando uma vasta gama de autores, com destaque para Michel Foucault, Louis Althusser, Jacques Lacan, Jean Piaget, entre outros (Peters, 2000).

Baseando-se nos fundamentos científicos do estruturalismo no campo da linguística, Lévi-Strauss adota-os na Antropologia para a compreensão das estruturas que formam as culturas. Para o autor, o método estrutural desenvolvido pela linguística estrutural, permitia compreender as leis gerais que possibilitava decodificar as significações de uma prática cultural, como por exemplo, o sistema de parentesco.

No final dos anos 1960, o auge do desenvolvimento do estruturalismo levou-o, conforme Peters (2000), à condição de um megaparadigma transdisciplinar, que buscou integrar de forma exagerada o campo das ciências sociais. Esse paradigma tinha como base a centralidade da linguagem na interpretação da vida social transformando-se em um sistema de decodificação das significações dos fenômenos sociais. Ao mesmo tempo, esse elevado patamar de desenvolvimento do estruturalismo fez surgir uma nova corrente de pensamento denominada pós-estruturalismo, um período também conhecido pela literatura pós-estruturalista como a “virada linguística”. Ou seja, neste contexto, a compreensão do mundo é formulada a partir da perspectiva de que ele “é construído na e pela linguagem, sendo anterior ao sujeito” (Lopes e Macedo, 2011b, p. 205).

No âmbito do pós-estruturalismo, não existem relações diferenciais fixas entre significantes. Em vez disso, os significantes se articulam de forma relacional e contingente, sendo continuamente deslocados nos processos de significação. Cada significante remete a outros, em um encadeamento que se produz nas interações sociais e nos jogos de linguagem, nos quais os sentidos são construídos, disputados e ressignificados. Nesse contexto, os significados não são dados previamente, mas emergem das práticas sociais em que a linguagem é mobilizada, sendo continuamente reconfigurados conforme os contextos de uso e as relações de poder que atravessam essas práticas. Os jogos de linguagem, entendidos como formas

socialmente situadas de uso da linguagem, evidenciam que os sentidos dependem das condições em que são produzidos, dos sujeitos envolvidos e das disputas que se estabelecem em torno da significação. Esse movimento faz com que os significados se multipliquem indefinidamente, tornando impossível uma definição estável ou definitiva, uma vez que os sentidos permanecem provisórios, negociados e sujeitos a constantes deslocamentos.

O pós-estruturalismo questiona a concepção estruturalista de sistemas de signos fixos e estáveis, postulando que os significados são fluidos, contextuais e estão em um constante processo de ressignificação e reinterpretação discursiva. Essa dinâmica se manifesta nas disputas e consensos que emergem nas relações de poder dentro da sociedade. Corroborando essa afirmação, Williams (2012, p. 92) argumenta que os “signos são múltiplas estruturas móveis de relações, ao invés de relações binárias”

Tomemos novamente como exemplo o significante “democracia”: para um político, pode representar um sistema de eleições formais; para um militante, pode estar associado a justiça social e igualdade; e, em um regime autoritário, pode ser utilizado como uma estratégia discursiva para legitimar a dominação. Essa multiplicidade de significados demonstra a plasticidade e a complexidade do conceito.

Ademais, o pós-estruturalismo reintroduz a dimensão diacrônica, que foi em grande parte negligenciada pelo estruturalismo, que se concentra apenas na análise sincrônica — ou seja, na observação de fenômenos em um dado momento, sem levar em consideração suas transformações ao longo do tempo. Ao contrário, a perspectiva pós-estruturalista investiga os fenômenos considerando suas mudanças e transformações no curso histórico (diacronia).

Vale ressaltar que, para o pós-estruturalismo, a diacronia, conforme aponta Williams (2012), contrasta com a noção linear de tempo, que pressupõe uma sequência fixa de eventos organizados como uma linha cronológica, na qual cada acontecimento ocorre em um ponto específico. Em contraste, essa perspectiva entende que os eventos produzem efeitos que se espalham em múltiplas direções, formando redes complexas de influência mútua que não seguem uma relação de causa e efeito simples. Esses efeitos se manifestam como ondas indivisíveis e interconectadas, sem uma ordem temporal rígida (Williams, 2012). Dessa forma, a referida abordagem permite uma compreensão mais complexa dos fenômenos sociais e culturais, reconhecendo que os sentidos são produzidos em redes de relações que se transformam ao longo do tempo.

Desse modo, compreende-se que todo significante é indeterminado e oscilante. Seu significado depende do discurso que é constituído ao longo da história e das interações sociais, mediadas por relações de poder e culturais. Assim, os significantes são sempre contingentes

— circunstanciais, incertos, indeterminados, inconstantes, parciais, provisórios e fluidos. Dito de outra forma, o significado é sempre relacional, contextual e histórico.

O pós-estruturalismo surge a partir dos questionamentos sobre as concepções de estruturas universais e estáveis ou fixas que caracterizavam a abordagem estruturalista. Rompe com essas concepções, mas mantém a linguagem como centralidade na compreensão da sociedade. Derrida (1978) apud (Peters, 2000) em sua obra ‘A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas’, por exemplo, rompe com a centralidade do sujeito tanto do pensamento liberal, enquanto figura central e originária do pensamento e da ação, como dos sujeitos como simples produtos das estruturas do pensamento estruturalista — do ponto de vista althusseriana. Introduz o conceito de descentramento e passa a valorizar o sujeito descentralizado, instável, contingente e dependente dos contextos sociais, históricos e culturais.

Além de Jacques Derrida, outros autores como Deleuze, Heidegger, Foucault e Lyotard também contribuíram para esse momento de transição do estruturalismo para o pós-estruturalismo, como aponta Peters em sua obra intitulada “Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução”.

Em Deleuze, podemos observar suas contribuições significativas ao desenvolvimento do pós-estruturalismo em sua obra *Nietzsche e a filosofia*, na qual critica a dialética hegeliana por meio do conceito de jogo da diferença (Peters, 2000). O autor problematiza a lógica universal da dialética hegeliana, que tende a polarizar e uniformizar a realidade, o que dificulta a compreensão da diferença como uma potência criativa, já que essa é frequentemente percebida como um aspecto negativo. Ao redefinir a diferença como um elemento criativo, Deleuze oferece uma contribuição fundamental para a análise da vida social de maneira plural, considerando a inter-relação entre poder, linguagem, cultura e desejo como fatores constitutivos dos sujeitos sociais.

A crítica de Heidegger ao subjetivismo das filosofias do sujeito, conforme argumenta Peters (2000, p. 36), ao afirmar que “o ser-no-mundo tem precedência sobre o autoconhecimento e a autonomia do sujeito”, ilustra de maneira clara a contribuição heideggeriana para o desenvolvimento do movimento pós-estruturalista. Tal argumento, ao confrontar o subjetivismo (sujeito isolado dos contextos) e o universalismo como base para a construção do conhecimento, enfatiza a materialidade, a história, a cultura, bem como as disposições provenientes do inconsciente e do desejo como elementos indissociáveis da constituição discursiva na produção da realidade de si e do mundo. “Em vez da autoconsciência, o pós-estruturalismo enfatiza a constituição discursiva do eu — sua corporeidade, sua

temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais — e a localização histórica e cultural do sujeito” (Peters, 2000, p. 36).

Em Foucault, o pós-estruturalismo ganha destaque através da discussão em torno do termo poder, o qual para o autor não se pode atribuir apenas a instituição Estado, uma vez que este encontra-se capilarizado em todo o tecido social. Ou seja, o poder não está concentrado em apenas uma única estrutura, mas dispersos em práticas discursivas e nas relações sociais, como afirma Peters (2000), em sua leitura foucaultiana. Além disso, o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, cria saberes, subjetividades e formas de controle social (Peters, 2000). A ampliação do conceito de poder por Foucault, com a introdução do conceito de ‘saber-poder’, expande as perspectivas na produção do conhecimento no campo das Ciências Sociais, superando as concepções fixas e universais típicas do estruturalismo, do qual o pós-estruturalismo emergiu.

Por último, Lyotard em sua obra “A condição pós-moderna” traz uma grande contribuição para a reflexão a respeito da objetividade e neutralidade do conhecimento científico. Sobre esse aspecto, Lyotard reforçando as concepções pós-estruturalista, segundo Peters (2000), afirma não haver qualquer discurso que seja neutro ou que represente uma síntese que nos permita afirmar a superioridade fundacional em relação a outras perspectivas epistemológicas.

Dito isso, apresentaremos a seguir os principais pontos de convergência e divergência entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo, além das inovações teóricas trazidas pelo movimento pós-estruturalista e suas contribuições para esta pesquisa.

Tanto o estruturalismo como o pós-estruturalismo criticam as concepções filosóficas modernas que posiciona o sujeito como autônomo, racional e centro do conhecimento, rejeitando a ideia de um *sujeito humanista*. Nesse aspecto, nos permite questionar os discursos universalizantes e totalizantes que justificam desigualdades, em especial, no campo da educação, como um problema essencialmente subjetivo, sem considerar os contextos histórico, social, cultural, entre outros. Outro aspecto de convergência entre as referidas abordagens refere-se à *dimensão simbólica*, com ênfase nos processos de significação por meio dos quais os sentidos são produzidos na vida social. Ambas partilham da compreensão de que o mundo e as relações humanas são mediados por sistemas simbólicos que estruturam a linguagem, a cultura e as práticas sociais. Nesse sentido, as identidades dos estudantes não se apresentam como formas estáveis, mas como produções discursivas contingentes, constituídas em meio a

relações culturais, políticas, sociais, econômicas e históricas, e continuamente sujeitas a processos de significação e ressignificação no interior de relações de poder.

No tocante às divergências entre as duas perspectivas em questão, destaca-se a *oposição entre universalidade e pluralidade*. Enquanto o estruturalismo busca identificar as estruturas universais que explicam a realidade e suas relações sociais, o pós-estruturalismo ressalta a diferença e a pluralidade, rejeita a ideia de verdade universal e propõe uma abordagem mais contextualizada e multifacetada. Nesse sentido, sustentamos que a segunda perspectiva é mais adequada para a análise das políticas de formação discente, pois proporciona uma compreensão mais abrangente e interconectada das políticas, considerando as complexas inter-relações entre os contextos global, nacional e local.

O segundo aspecto em que o pós-estruturalismo se distingue do estruturalismo diz respeito à noção de *estabilidade das estruturas*. Enquanto o estruturalismo parte do pressuposto de que essas estruturas são estáveis, o pós-estruturalismo destaca a instabilidade, a fluidez e as transformações históricas, além de considerar a influência dos contextos sociais e culturais. Assim, o pós-estruturalismo oferece uma abordagem que nos permite analisar como as políticas educacionais e os currículos são construídos em meios a relações de poder, levando em conta as dinâmicas históricas e a diversidade de contextos que interagem com essas políticas, através de múltiplos sistemas de significação.

O terceiro elemento refere-se à problematização da análise sincrônica. Enquanto o estruturalismo privilegia a análise sincrônica (exame dos processos de significação em um determinado momento), em contraste com a perspectiva diacrônica, voltada às transformações ao longo do tempo, o pós-estruturalismo reconfigura essa distinção ao questionar a possibilidade de analisar os fenômenos a partir de um recorte temporal isolado e estável. Nessa abordagem, a simultaneidade não é abandonada, mas ressignificada, uma vez que não é possível isolar um quadro sincrônico para análise, dado que os processos de significação são atravessados por deslocamentos, temporalidades e relações que se entrelaçam. Nessa direção, diferentes temporalidades se articulam nos processos sociais, tornando provisória qualquer tentativa de estabilização em um recorte temporal e permitindo analisá-los em sua historicidade e em suas contínuas transformações. Essa perspectiva mostra-se particularmente relevante para a análise de políticas educacionais e curriculares, ao possibilitar a compreensão das dinâmicas, disputas, reconfigurações e transformações históricas que influenciam essas políticas em diferentes contextos sociais e culturais.

No contexto das inovações trazidas pelo movimento pós-estruturalista, é importante destacar a *desconstrução* proposta por Derrida como uma ferramenta analítica para revelar as contradições e ambiguidades presentes nas práticas discursivas. No âmbito das políticas curriculares, a desconstrução assume um papel relevante ao permitir uma análise aprofundada das maneiras pelas quais essas práticas não apenas produzem e legitimam relações de poder (isto é, constituem e naturalizam determinadas formas de autoridade, hierarquização e regulação dos sujeitos), mas também abrem possibilidades para a emergência de resistências e disputas de sentido.

Por fim, o *pluralismo epistemológico*, conforme apresentado por Lyotard, defende a existência de múltiplas formas de conhecimento, desafiando as concepções fechadas sobre a produção do saber. Essa perspectiva é fundamental na desconstrução de discursos hegemônicos e universalizantes no âmbito das políticas curriculares, os quais tendem a desvalorizar a diversidade de saberes em prol de uma verdade absoluta.

2.2 O Ciclo de Políticas: contribuições para a pesquisa em políticas educacionais

Nesta subseção, apresentamos a abordagem do Ciclo de Políticas como ferramenta analítica para a investigação de políticas educacionais e curriculares, em consonância com a perspectiva epistemológica pós-estruturalista. São discutidos os contextos do Ciclo de Políticas e os conceitos centrais que orientam a análise do presente objeto de pesquisa. O Ciclo de Políticas foi inicialmente formulado a partir de três contextos inter-relacionados: o *contexto de influência*, o *contexto de produção de texto* e o *contexto da prática*. Posteriormente, a proposta foi ampliada com a inclusão dos *contextos de resultados ou efeitos* e de *estratégia política*. No entanto, revisões posteriores indicaram que esses dois últimos não devem ser tratados como dimensões autônomas, mas incorporados ao contexto de influência e ao da prática, respectivamente, como veremos a seguir. É importante enfatizar que os contextos não estão dissociados entre si e, dependendo da maneira como as políticas são pensadas, conforme Mainardes e Marcondes (2009, p. 306), “podem ser ‘aninhados’ uns dentro dos outros”.

Embora a presente investigação não tenha mobilizado todos os contextos na análise do objeto em questão, em razão da natureza bibliográfica e documental da pesquisa, buscamos, nesta seção, discutir os contextos de forma articulada e sistematizada, a fim de oferecer uma compreensão abrangente do Ciclo de Políticas.

Inserido na perspectiva pós-estruturalista, o sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores desenvolveram, entre o final dos anos 1980 e o início dos anos 1990, a

abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) no contexto de uma pesquisa que visava analisar a reforma curricular inglesa a partir de 1988 (Mainardes, 2018, grifo do autor).

A partir do contexto inglês, os pesquisadores, com o objetivo de caracterizar o processo político, a princípio, buscaram desenvolver a ideia de ciclo contínuo, constituído por três facetas ou arenas: a ‘*política proposta*’, entendida como a política oficial, representada pelas intenções de governos, de departamentos educacionais, de burocratas responsáveis pela ‘implementação’ da política, intenções das escolas e de autoridades locais, entre outras arenas onde a política emerge; a ‘*política de fato*’, que se constituía pelos textos políticos e legislativos, os quais materializa a política proposta e torna-se base para que esta seja posta em prática; e a ‘*política em uso*’, a qual se referia aos discursos e práticas institucionais que se originam do processo de realização das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (Ball e Bowe, 1992 apud Mainardes, 2006, grifo nosso).

Posteriormente, Stephen Ball e Richard Bowe, ao perceber que a ideia desenvolvida gerava uma linguagem inflexível para pensar a política, desenvolveram outra versão do ciclo de política. Segundo Mainardes (2018), os autores perceberam que no campo da política existem uma variedade de intenções e de disputas que tende a influenciar o processo político, sendo limitado o uso das três facetas ou arenas para pensar as políticas.

A nova versão teve origem no livro *Reforming education and changing schools*, publicado por Bowe e Ball, em 1992. Nesta obra, os autores se posicionam contra os modelos de análise que dissociam as fases de formulação e implementação das políticas educacionais, desconsiderando as disputas e embates envolvidos nos processos e excluindo os profissionais que atuam nas escolas, ao focar apenas na racionalidade da gestão (Mainardes, 2018). Esses profissionais utilizam dois tipos de textos em sua atuação no nível da prática: um texto *readerly* (prescritivo), que limita o envolvimento destes, isto é, restringe a produção de sentidos deles, fazendo com que assumam o papel de “consumidor inerte” (Hawkes, 1977, apud Mainardes, 2018, p.3); e o texto *writerly* (escrevível) que convida os profissionais serem coautor do texto, interprete de forma criativa a política, para preencher as lacunas do texto (Mainardes, 2018, grifo do autor).

Nesse sentido, os autores reformularam o ciclo de política, apresentando um formato com três contextos: o *contexto de influência*, relacionado à formulação das políticas e à disputa por sentidos; o *contexto de produção de texto*, referente à elaboração dos documentos e textos políticos; e o *contexto da prática*, no qual as políticas são interpretadas e “implementadas”. Os contextos não apresentam dimensão temporal e sequencial e, tão pouco, etapas lineares, uma vez que são inter-relacionados (Mainardes, 2018). Além disso, possuem arenas, lugares, nos

quais os grupos de interesses travam disputas e embates (Bowe; Ball; Gold, 1992 apud Mainardes, 2018).

Após receber duras críticas, a referida abordagem, em 1994, por meio do livro *Education reform: a critical and post-structural approach* (Mainardes, 2018, grifo do autor), Ball expande o ciclo de política e acrescenta dois contextos: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política (Ball, 1994 apud Mainardes, 2018).

Nesse movimento de ampliação do modelo, o contexto dos resultados ou efeitos está relacionado às questões de justiça, igualdade e liberdade individual (Mainardes, 2018). Nesse contexto, a política deve ser analisada com base em seu impacto e em sua relação com as desigualdades, considerando os aspectos gerais e específicos, agrupando e analisando tanto os elementos geradores de mudanças quanto os resultados (por meio da observação), para evidenciar os efeitos gerais da política examinada (Mainardes, 2018). Já o contexto da estratégia política envolve a identificação de uma série de atividades sociais e políticas essenciais para as inferências sobre as desigualdades produzidas e reproduzidas pela política investigada (Mainardes, 2018) e, conseqüentemente, para a pesquisa social crítica e o uso estratégico em situações sociais peculiares (Ball, 1994, apud Mainardes, 2018).

Em entrevista realizada em 2007, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, Stephen Ball afirmou ter repensado o ciclo de políticas, indicando que os contextos de resultados/efeitos e de estratégia política não são autônomos, vinculando-os ao contexto da prática e ao contexto de influência (Mainardes e Marcondes, 2009). Sendo assim, os resultados das políticas podem envolver efeitos imediatos sobre as ações e os comportamentos de profissionais, impactos sobre o desempenho e a aprendizagem no contexto da prática e efeitos de longo prazo que podem emergir em diferentes momentos e em distintos contextos do ciclo de políticas (Mainardes e Marcondes, 2009). Por outro lado, a estratégia política integra o contexto de influência ao influenciar tanto a produção quanto a reconfiguração dos discursos sobre as políticas (Mainardes e Marcondes, 2009). Dessa forma, a dinâmica relacional entre os contextos pode ser observada da seguinte forma:

[...] dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços.” (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 306-307).

Tal percepção reforça a compreensão do dinamismo do Ciclo de Políticas, expressando que os contextos se interpenetram e se reconfiguram no processo de análise, não configurando dimensões fixas ou compartimentalizadas.

Nessa perspectiva, o contexto de influência (a política proposta) se caracteriza como espaço-tempo onde as políticas públicas são iniciadas/formuladas, os discursos políticos são construídos e os grupos de interesses disputam a influência na definição das finalidades educacionais e do sentido do que é ser educado, (Mainardes, 2006). “É o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas” (Lopes e Macedo, 2011b. 257). Esse cenário é composto “desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos” (Lopes e Macedo. 2011b. 257). E é nesse ambiente que se estrutura a política como discurso, composta por significantes e significados. Mainardes (2006), a partir de Ball e Foucault, explica que o discurso define os limites do que pode ser considerado legítimo, estabelecendo fronteiras para ideias e debates, legitimando algumas vozes, silenciando outras e contribuindo para a hegemonização de determinados discursos. A construção do discurso enquanto política está relacionada, segundo Ball (1993a apud Mainardes, 2006, p. 54), à “história, ao poder e aos interesses”.

Nesse contexto, as redes políticas desempenham um papel fundamental na construção de conceitos legitimados por comissões e grupos representativos, que servirão de base para a formulação de políticas (Mainardes, 2006). Essas comissões e entidades representativas funcionam como instituições e espaços onde ideias de políticas são disputadas, e onde se estabelecem articulações, negociações e consensos.

Em “*Educação Global S.A.: novas redes políticas o e imaginário neoliberal*”, Ball (2014) define *rede* como um dispositivo analítico que atua como um tecido conectivo, unindo interações sociais distantes e efêmeras em um sistema circulatório que interpenetram as esferas local e global. Em seguida, o autor descreve *redes políticas* como “[...] um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimento” (Ball, 2014, p. 29). “Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (Ball, 2014, p. 29). “[...] Fornecem locais para soluções colaborativas” e “mobilizam inovações”, embora, por vezes, contenham “estranhos companheiros” (Agranoff, 2003, apud Ball, 2014, p. 29) [...]. Criam oportunidades

para a emergência de novas vozes no discurso político, permitindo que narrativas inovadoras que refletem uma boa política sejam articuladas e legitimadas (Ball, 2014). Os indivíduos navegam por essas redes, além de outras, e constroem novas trajetórias profissionais no âmbito da política e da governança (Ball, 2014). Operam por meio de contatos, e as relações entre seus membros são variadas e multifacetadas, com diferentes formas de engajamento, como patrocínios, contratações, entre outras (Ball, 2014).

Quando Ball define *redes políticas* como “um tipo de social novo” composto por tipos específicos de relações sociais, fluxos e movimento, ele está afirmando que estas redes representam uma nova forma de organização social, na qual as relações de poder transcendem os modos tradicionais de governança centralizado no Estado (exemplo: governos nacionais). Nesse cenário, “[...] o setor privado é um componente cada vez mais aparente e significativo da *nova governança*, na educação e em outros lugares” (Ball, 2018, p.4, grifo do autor), o que revela o crescente protagonismo de agentes não estatais na formulação e “implementação” das políticas educacionais. Novos meios descentralizados de organização e controle social passam a vigorar com a globalização, surge então um novo modo de governança (exercício do poder), a *governança em rede*. Esse deslocamento da autoridade política, operando por meio de redes transnacionais e múltiplos centros de decisões, configura, conforme Ball (2018, p. 4, grifo do autor) um “movimento em direção a um 'estado policêntrico' e “[...] uma mudança no centro de gravidade em torno do qual os ciclos de políticas se movem” (Jessop, 1998, apud Ball, 2018, p.4).

Para Ball (2014, p. 31, grifo nosso) “*governança em rede* refere-se ao tratamento de problemas de políticas públicas aparentemente intratáveis [...] por meio de respostas gerenciais, organizacionais e empresariais” “em torno de colaboração, de parceria e de trabalho em rede” (William, 2002, apud Ball, 2014, p.31). “Isto é, um processo de resolução de problemas ‘compartilhado’ que oferece oportunidades para participar no trabalho de governança para uma maior variedade de atores do que anteriormente” (Ball, 2014, p. 31). Em outras palavras, é um modelo de gestão de política, voltada para a resolução de problemas sociais, que se baseia na descentralização do poder e na promoção da colaboração/parceria entre diversos atores como organizações internacionais, governos, ONGs, instituições públicas, empresas privadas, intelectuais etc. Esse modelo, possibilita que os problemas públicos sejam tratados, não somente sob a lógica do poder do Estado, mas sob a lógica do poder compartilhado com outros atores que disputam no contexto de influência a política como proposta que servirá de base para a política como texto/de fato. É importante destacar que essas novas redes políticas não apenas inserem novos atores nos processos decisórios, permitindo-lhes elaborar discursos e estratégias

de influência, mas também, conforme aponta Ball (2013), podem operar de maneira a incapacitar, restringir direitos e até mesmo enganar certos agentes.

Tal modelo, tem uma base ideológica de sustentação de suas práticas, denominada *neoliberalismo*. Este emerge, a partir do início dos anos 1970, com Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos) e, a partir dos anos 1980, expande-se globalmente e passa a ser uma força hegemônica de orientação das relações econômicas, políticas, sociais e culturais, a partir de redefinições das relações entre Estado, mercado e sociedade, com base em valores como eficiência, competitividade e desempenho.

Dito isso, o neoliberalismo pode ser compreendido como um conjunto de práticas múltiplas, por vezes instáveis e contraditórias, organizadas em torno de uma determinada concepção de mercado, que se torna a referência central para a regulação das práticas sociais e discursos, promovendo sua universalização e incentivando a mercantilização generalizada das esferas da vida (Shamir, 2008, apud Ball, 2014, p. 25; Wood, 1997, apud Carvalho e Rodrigues, 2006, apud Ball, 2014). Pode também ser entendido como “[...] uma *racionalidade* [que] tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. [...] Tem como principal característica a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot e Laval, 2016, p. 17, grifo do autor)

Assim, além de representar um processo de privatização do que é público, a individualização do sujeito social, a transformação do indivíduo como capital de si mesmo e o desmantelamento do Estado como provedor de direitos. Segundo Graefe (2005) e Rosa (1999, apud Ball, 2014, p. 42), “o neoliberalismo também atua nas instituições do setor público e no Estado, [que assume o papel de] regulador e criador de mercado”. É disseminado, incorporado e realizado por meio de parcerias público-privadas e do empreendedorismo nas organizações públicas, além da atuação do terceiro setor, que inclui instituições de caridade e organizações de voluntariado (Graefe, 2005; Rosa, 1999, apud Ball, 2014). “Tarefas e serviços anteriormente realizados pelo Estado estão agora sendo feitos por vários outros [atores sociais], em vários tipos de relacionamentos com eles mesmos e com o Estado e com as restantes organizações mais tradicionais do setor público [...]” (Ball, 2013, p. 177).

A partir dos princípios neoliberais de organização e gestão da sociedade, a governança em rede funciona como um instrumento de criação e gestão de meios para tornar as concepções neoliberais nos âmbitos político, econômico, social e cultural um modo de vida – mercantilizado – que seja compatível com os interesses dos grupos dominantes da sociedade capitalista.

Como exemplo do contexto de influência, pode-se destacar o papel dos organismos internacionais e de atores privados na configuração das políticas nacionais, sobretudo por meio de processos de circulação e tradução de ideias que transitam em redes internacionais. A influência desses organismos tende a se manifestar, como destaca Ball (2014), através do fluxo global de ideias de políticas, por meio da *transferência de política*⁸ mediada pelas Redes Transnacionais de Influência (TANs), que conectam diversos atores envolvidos na formulação e circulação das políticas. Também se observa através da atuação de “grupos e indivíduos que ‘vendem’ suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e ‘performances’ de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc.” (Mainardes, 2006, p. 51-52, grifo do autor). Além disso, constata-se por meio da interferência de patrocínios e imposição de algumas ‘soluções’ recomendadas por esses organismos, como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, o FMI, entre outros (Mainardes, 2006, grifo do autor). A influência que organismos internacionais, instituições e atores privados exercem na formulação das políticas educacionais dos países periféricos revela a intenção desses organismos de promover um sistema mundial alinhado aos interesses de mercado, por meio de um conjunto de redes políticas que se configuram como instituições globais influentes na disseminação de ideias, valores, crenças e normas sociais.

No contexto de influência, as redes políticas atuam como mediadores que conectam atores globais – agências internacionais, instituições nacionais e grupos privados – para produzir a política como discurso e disseminar narrativas a partir de princípios políticos neoliberais, com o objetivo de legitimar determinadas prioridades educacionais. Ou seja, funcionam como mediadores da influência global na produção de políticas nacionais e locais. Nesse sentido, as redes políticas têm se apresentado como um instrumento poderoso de organização e exercício do poder, articulando as demandas políticas nacionais e locais aos interesses do mercado global.

É importante destacar que, no processo de circulação de políticas educacionais em escala global, não se trata de uma simples transposição de modelos, mas de processos de recontextualização que operam nos contextos nacionais e locais. Nesse movimento, as políticas são reinterpretadas, ressignificadas e disputadas por diferentes atores e instituições. Como afirmam Lopes e Macedo (2011b, p. 248), “a recontextualização se desenvolve em decorrência da circulação de discursos e textos de um contexto a outro, nessa tensão entre novas

⁸ “O termo *transferência de política* refere-se a um amálgama de ideias diversificadas que tentam capturar e modelar as formas pelas quais o conhecimento de políticas circula globalmente” (Ball, 2014, p. 36, grifo do autor).

possibilidades de leitura e manutenção de limites discursivos”. Isso implica compreender que as políticas não circulam como unidades fechadas, mas como construções contingentes, que se adaptam às condições históricas, culturais e ideológicas dos contextos nos quais se constituem.

Portanto, o conceito de *rede* enquanto ferramenta teórico-metodológica, exerce uma função [...] “de identificar os atores nessas redes, seu poder e suas capacidades, e as formas pelas quais eles exercem o seu poder por meio da associação dentro das redes de relações” (Dickens, Kelly e Yeung, 2001, apud Ball, 2014, p.30).

No tocante ao contexto de produção de texto, a política é representada por meio de “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (Mainardes, 2006, p.52). Esses textos são resultados “de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Bowe et al., 1992, apud Mainardes, 2006, p.52).

Nesse contexto se constroem a *política como texto* que se configura como uma complexa teia de signos, fundamentada com base em determinadas teorias. Essa política emerge de múltiplas influências e agendas, onde algumas vozes são legitimadas e ouvidas, refletindo o processo de formulação da política repleto de intenções e negociações na esfera estatal e nas redes de interações sociais que fazem parte desse processo (Mainardes, 2006). Vale destacar que o contexto de influência e o contexto de produção de texto possuem uma dinâmica política e social na qual os processos de construção das políticas se articulam de modo não dissociado. Nessa perspectiva, as políticas podem ser compreendidas simultaneamente como texto e como discurso, dimensões que atravessam esses contextos.

No âmbito do contexto de produção de textos, segundo Lopes e Macedo (2011b, p.247) estão envolvidas “as agências executivas e legislativas que assinam regulamentos, mas também toda sorte de documentos que buscam explicar e/ou apresentar a política às escolas e à sociedade em geral”. Na elaboração das políticas educacionais, os textos oficiais costumam refletir diferentes interpretações dos projetos formulados no contexto de influência, uma vez que múltiplos interesses e visões sobre a educação atravessam sua produção. Em função disso, os documentos frequentemente assumem uma linguagem genérica e imprecisa, marcada por idealizações que buscam ampliar sua aceitação e aplicabilidade no campo educacional (Lopes e Macedo, 2011b). O currículo constitui um dos principais textos produzidos nesse contexto, nos quais a política assume uma forma mais estabilizada, ainda que provisória, de organização de sentidos, ao mesmo tempo em que sua configuração se inicia no contexto de influência, onde tais sentidos são disputados.

O currículo se configura como um artefato político que reflete disputas de poder e diferentes interesses. Ou seja, o currículo não é neutro, nem um produto técnico, ele expressa ideologias e disputas pela construção de sentidos e pela concretização de um projeto educacional que representa o interesse de uma classe social, sendo, portanto, um artefato político em disputa. Enquanto um artefato político é uma prática discursiva e, como tal, é uma prática de poder e uma disputa pela construção e reconstrução de significados entre culturas hegemônicas e contra-hegemônicas (Lopes e Macedo, 2011b).

Nesse sentido, sob a influência da globalização, as políticas curriculares no Brasil manifestam essas disputas e são constituídas pela atuação de atores globais e nacionais, por meio das redes políticas globais. Esses atores articulam a formação discente às demandas do mercado global, produzindo hierarquizações entre diferentes demandas, nas quais certas perspectivas, frequentemente vinculadas ao mercado global, tendem a se sobrepor a outras que emergem dos contextos locais, ao mesmo tempo em que impulsionam movimentos de padronização da formação que tendem a subordinar as diferenças, as especificidades dos contextos e as necessidades dos estudantes. Essas políticas, tem sido pautada pelo ideário neoliberal, cujo currículo, segundo Ball (2010b, p. 486) “consiste em um conjunto de tecnologias morais que operam sobre, dentro e através das instituições e profissionais que atuam no setor público”, com a finalidade de promover transformações profundas nas relações e práticas sociais, nos valores e nas subjetividades. Por meio da governança em rede, estabelecem-se estruturas de gestão e controle que viabilizam uma política curricular alinhada aos interesses dos grupos que detêm a hegemonia nas esferas política e econômica nacionais e internacionais.

No contexto do ciclo das políticas educacionais, no qual o currículo se configura como produção de texto, os discursos, marcados por disputas e negociações no âmbito do contexto de influência, são reconfigurados e materializados em diretrizes curriculares. Essas diretrizes atuam como referências orientadoras na produção e estabilização provisória de determinadas formas de identidade discente, associadas a expectativas normativas.

No entanto, é importante ressaltar que, tanto no âmbito do contexto de influência quanto no da produção de textos, compreendidos como dimensões interpenetradas, emergem forças sociais de resistência que podem tensionar e reconfigurar o discurso hegemônico. Esse processo visa disputar o significado do currículo e, portanto, a concepção do que é educação, que, segundo Ball (2010b, p. 485) “está cada vez mais sujeita aos processos de mercantilização e privatização.”

Embora os textos, entendidos como materialização da política, apresentem contradições e limitações, também produzem efeitos e abrem possibilidades que resultam em respostas e consequências concretas no contexto da prática (Mainardes, 2006).

Por fim, temos o contexto da prática, que, segundo Ball e Bowe (1992, apud Mainardes, 2006), está relacionado ao espaço-tempo no qual a política está sujeita a interpretações e recriações, gerando efeitos e consequências que podem transformar a política original presente nos textos. Dessa forma, podemos afirmar que a realização da política no contexto da prática, conforme Mainardes (2006), não se limita a mera implementação do que está escrito, mas está sujeita a interpretações (disputadas), traduções e recriações da política, proporcionando uma diversidade de possibilidades.

Considerando que o currículo se constitui como um dos principais instrumentos da política educacional, produzido no interior do contexto de produção de texto e permeado por múltiplos discursos oriundos do contexto de influência, torna-se fundamental aprofundar a análise de sua natureza discursiva. Tal aprofundamento exige uma perspectiva teórica que compreenda o currículo não como um mero documento prescritivo, mas como uma prática discursiva, entendida como espaço de disputas simbólicas, atravessado por relações de poder no qual se produzem sentidos, se regulam acessos ao conhecimento e se forjam identidades. Nesse sentido, torna-se produtivo articular os conceitos de currículo, discurso e identidade, os quais serão explorados na seção a seguir, como fundamento para a análise da política de formação discente da BNCC-EM.

2.3 Currículo, discurso e identidade: uma leitura pós-estrutural

A emergência da abordagem pós-estruturalista no campo do currículo é resultado de transformações mais amplas nas ciências humanas e sociais que, desde os anos 1970, passam a questionar os fundamentos modernos do conhecimento, da verdade e da subjetividade. Os estudos pós-estruturalistas do currículo começam a ganhar força no cenário internacional a partir da década de 1980 e, no Brasil, especialmente no início do século XXI, por meio das traduções realizadas por Tomaz Tadeu da Silva (Lopes e Macedo, 2011b). Essa perspectiva parte do princípio de que tanto o currículo quanto o discurso e a identidade não são entidades neutras ou naturais, mas produtos de disputas discursivas ancoradas em relações de poder que atravessam as práticas educativas. Nessa direção, a proposta de leitura pós-estrutural do currículo articula currículo, discurso e identidade como práticas sociais imbricadas que operam

na produção de sentidos, na construção de subjetividades e na legitimação de formas específicas de conhecimento.

No entanto, para compreender os discursos curriculares que operam nas políticas educacionais contemporâneas e, particularmente, na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), é fundamental revisitar as principais teorias de currículo que historicamente influenciaram a organização da escola moderna. A partir do início do século XX, com o avanço da industrialização nos Estados Unidos e a consolidação do movimento da Escola Nova no Brasil, o debate sobre o que ensinar assume um novo estatuto, marcado por uma crescente demanda de racionalização da educação (Lopes e Macedo, 2011b). Nesse contexto, o currículo passa a ser concebido como um dispositivo estratégico para responder às exigências da modernidade industrial, orientado por princípios de utilidade social, produtividade econômica e adaptação funcional dos sujeitos ao sistema capitalista. A escola, então, assume a função de formar indivíduos eficientes, ajustados às necessidades do mercado e à lógica da produtividade, tornando-se, como afirmam Lopes e Macedo (2011b, p. 22), [um] “importante instrumento de controle social”.

É nesse cenário que emergem diferentes perspectivas no campo curricular, entre as quais se destacam o eficientismo social, o progressivismo e o modelo racional proposto por Ralph Tyler. Embora apresentem diferenças em seus pressupostos, essas perspectivas se desenvolvem em um horizonte comum de racionalização da educação e compartilham alguns elementos que as aproximam. Entre eles, destacam-se a valorização de um currículo prescritivo, orientado por princípios de organização técnica do ensino, a ênfase na definição de objetivos de aprendizagem e a centralidade atribuída à avaliação dos resultados educacionais como critério de eficácia. Essas racionalidades são legitimadas por discursos que ressaltam a objetividade (no sentido de mensuração e neutralidade do conhecimento) e a racionalização pedagógica (como organização técnica do ensino) posicionando-as como elementos produtores de eficiência e resultados.

O eficientismo social, fortemente influenciado pelos princípios da administração científica de Frederick Taylor e pela psicologia comportamentalista, propõe um currículo orientado pela lógica da eficiência, da produtividade e da economia de recursos (Lopes e Macedo, 2011b). Franklin Bobbitt, um de seus principais expoentes, defende que o currículo deve ser estruturado com base nas grandes áreas da atividade humana, subdivididas em tarefas menores e objetivos específicos, mensuráveis e funcionais (Lopes e Macedo, 2011b). O conhecimento, nesse modelo, é decomposto em competências utilitárias, a serem desenvolvidas de forma sistemática, de acordo com as exigências do mundo do trabalho. Essa perspectiva

reforça a ideia de que a educação, segundo (Lopes e Macedo (2011b), deve preparar o estudante para uma vida adulta economicamente ativa, ajustada à lógica produtiva da sociedade industrial.

Em contraposição parcial, o progressivismo, representado principalmente por John Dewey, também se inscreve no campo pragmático, mas valoriza a experiência do sujeito, a aprendizagem significativa e a participação ativa na construção do conhecimento. Dewey critica o ensino tradicional baseado na memorização e propõe um currículo articulado às vivências dos alunos, centrado em situações-problema extraídas da realidade social. Para esse autor, a educação deve promover a formação de sujeitos cooperativos e preparados para intervir de forma democrática na sociedade (Lopes e Macedo, 2011b). Ainda assim, o progressivismo preserva certa funcionalidade, ao assumir que a escola deve formar indivíduos capazes de se adaptar e atuar produtivamente no contexto social vigente.

Posteriormente, o modelo de Ralph Tyler, formulado a partir de 1949, sistematiza uma das propostas curriculares mais duradouras e influentes (Lopes e Macedo, 2011b). Estruturado em quatro etapas — definição de objetivos, seleção e organização de experiências de aprendizagem e avaliação —, o modelo tyleriano integra elementos do eficientismo e do progressivismo, mas os organiza sob uma lógica técnico-administrativa rigorosa (Lopes e Macedo, 2011b). Embora apresente uma dimensão processual, seu foco na antecipação de objetivos e na mensuração de resultados institui um modelo de controle sobre os processos educativos e sobre os sujeitos envolvidos na aprendizagem. A racionalidade instrumental que sustenta esse modelo curricular reforça a relação entre currículo, desempenho e responsabilização individual, abrindo espaço para formas de regulação associadas a lógicas meritocráticas.

Essas três perspectivas no campo do currículo mencionadas não constituem instrumentos principais de análise direta do objeto de pesquisa. São compreendidas como produções discursivas historicamente situadas, que integram o próprio campo de produção de sentidos das políticas educacionais. Foram destacadas neste estudo por constituírem um conjunto de racionalidades que atravessam os currículos no âmbito das políticas educacionais contemporâneas, constituindo, em nosso entendimento, um núcleo discursivo que configura os currículos da política educacional neoliberal, orientados por lógicas produtivistas e performativas, enquanto formas de produção e regulação do conhecimento que atuam na constituição de sujeitos escolares. Por essa razão, consideramos fundamental destacá-las, uma vez que nos auxiliam na leitura e interpretação do objeto de investigação, em diálogo com o referencial teórico-metodológico adotado nesta pesquisa. Ao atuarem sob discursos de objetividade, racionalização pedagógica, eficiência e eficácia, essas perspectivas permitem

problematizar como tais concepções de currículo se articulam discursivamente na produção da ideia de formação da identidade discente presente na BNCC-EM.

A abordagem pós-estruturalista aqui adotada permite ler tais discursos não como simples reflexos de interesses econômicos ou ideológicos, mas como efeitos de poder que atravessam as práticas curriculares e produzem subjetividades específicas e contingentes. Assim, o exame da proposta de formação da identidade discente na BNCC-EM será orientado pelas tensões discursivas, entendendo o currículo como um espaço estratégico de produção e disputas de sentidos, regulação e legitimação de modos de ser e estar no mundo.

Dessa forma, é fundamental explicitar que o currículo não possui um significado universal ou fixo, mas é uma construção histórica, cultural e política que reflete as relações de poder vigentes em cada contexto. Nesse sentido, compreender os diversos modos pelos quais o currículo foi significando-se historicamente permite situar a emergência da perspectiva pós-estruturalista como uma entre as muitas possibilidades de leitura do campo. Tal perspectiva não apenas propõe uma ruptura com os paradigmas essencialistas e totalizantes da modernidade, mas também articula o currículo às noções de discurso e identidade, entendidas como construções sociais, culturais e políticas situadas historicamente. O currículo, a identidade e o discurso constituem conceitos cuja compreensão exige reconhecer suas múltiplas significações no campo educacional.

A centralidade da linguagem na construção social da realidade, conforme defendida pela perspectiva pós-estrutural, desloca o currículo da posição de mero organizador neutro de saberes e conteúdo, para compreendê-lo como prática discursiva situada em campos de disputa simbólica. Esse deslocamento implica reconhecer que os sentidos atribuídos ao currículo, à identidade e aos discursos que os permeiam são sempre provisórios, contextuais e contingentes.

Lopes e Macedo (2011b) afirmam que a materialidade não tem sentido intrínseco, pois seus significados emergem da inserção nos jogos de linguagem, que são práticas discursivas socialmente construídas, ligadas à interação entre sistemas de significação e o contexto social. Assim, currículo e identidade são compreendidos como construções discursivas (produzidos pelo discurso) que se constituem por meio de relações sociais e culturais marcadas por assimetrias de poder, em que determinados sentidos são privilegiados em detrimento de outros, contribuindo para a produção e a regulação das subjetividades.

Do ponto de vista pós-estruturalista, o currículo é compreendido como um campo discursivo de disputas políticas e ideológicas que envolve a produção, a circulação e a legitimação de determinados saberes e identidades. A partir dessa leitura, rejeita-se a ideia de currículo como simples seleção técnica ou neutra de conteúdos, deslocando o foco para os

mecanismos de poder que operam nas decisões sobre o que deve ser ensinado, como, para quem e com quais finalidades. “O currículo torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (Lopes e Macedo, 2011b, p.253). É uma prática discursiva atravessada por relações de poder, o que implica compreender que os processos curriculares moldam sujeitos, valores e visões de mundo. Como destaca Silva (2016), o currículo, enquanto discurso, não reflete uma realidade já dada, mas a constitui. Nesse processo, também constitui sujeitos, pois “[...] está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 2016, p. 15). Os discursos curriculares, portanto, não são inocentes: ao organizarem o conhecimento, delimitam fronteiras entre o que é considerado legítimo ou ilegítimo, relevante ou descartável, verdadeiro ou falso. Desse modo “[...] o currículo é também uma questão de identidade” (Silva, 2016, p.15).

Essa concepção se diferencia das concepções tradicionais de currículo (supramencionado), que o entendem como uma estrutura fixa, linear, neutra e orientada por objetivos claros e mensuráveis, e das teorias críticas da reprodução, que o compreendem como um instrumento de manutenção das desigualdades sociais e de reprodução das relações de dominação. O pós-estruturalismo, ao contrário, recusa a existência de fundamentos objetivos e verdades universais.

Essa leitura implica reconhecer que o currículo não é um campo homogêneo, mas um espaço conflituoso em que diferentes projetos sociais e políticos disputam hegemonia por meio da produção de sentidos. Nesse cenário, o currículo é um lugar estratégico na luta pela significação e pela constituição das subjetividades. Ao ser construído discursivamente, o currículo participa da produção de identidades, da exclusão de saberes e sujeitos, e da imposição de formas de ver e estar no mundo. Trata-se, portanto, de um campo de batalhas simbólicas em que se negociam projetos de sociedade, modos de vida e formas de pertencimento.

Pensar o currículo a partir da abordagem pós-estrutural exige compreendê-lo como uma prática cultural permeada por relações de poder, linguagem e disputas simbólicas. A linguagem, portanto, não apenas comunica, mas constrói saberes e poderes, instituindo diferenças que organizam hierarquias simbólicas e sociais. Nesse sentido, o currículo, como destacam Lopes e Macedo (2011b), não apenas comunica conteúdos, mas organiza um campo de disputas discursivas em torno do que deve ser ensinado, conhecido e vivido.

Em diálogo com as reflexões de Lopes e Macedo, Silva (2016) sustenta que o currículo deve ser compreendido como uma arena de poder, na qual as teorias curriculares, ao delinearem

seu conteúdo, implicam escolhas que refletem relações de poder. A seleção e a priorização de determinados tipos de conhecimento, bem como a ênfase em uma identidade ou subjetividade específica entre múltiplas possibilidades, configuram-se como operações de poder (Silva, 2016). Essas teorias, portanto, desempenham um papel crucial na construção de consensos e na afirmação de hegemonias, inserindo-se em um campo social e epistemológico (Silva, 2016).

Segundo Silva (2016), as teorias curriculares, ao contrário das abordagens tradicionais que concebem o currículo como neutro, científico e desinteressado, não se limitam a indagar apenas “o quê” deve ser ensinado — isto é, qual conhecimento é considerado essencial. Na perspectiva pós-estrutural, propõe-se a investigação do “para quê”, ou seja: “por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (Silva, 2016, p. 16). Assim, busca-se em compreender a relação entre “saber, identidade e poder” (p. 16).

Na referida perspectiva, cultura e conhecimento não são compreendidos como simples representações da realidade material, mas como processos de produção de sentidos historicamente situados. Desse modo, o currículo deixa de ser uma organização neutra de conteúdos e passa a ser concebido como uma prática discursiva que constrói verdades, institui subjetividades e molda identidades contingentes. Nessa perspectiva, os sentidos atribuídos às experiências humanas emergem de sistemas simbólicos e classificatórios, nos quais o conhecimento, a cultura e a linguagem articulam-se para produzir significações que estruturam relações sociais e de poder.

A materialidade não carrega sentidos em si, o significado é produzido na articulação entre o mundo e os sistemas de linguagem. Um exemplo disso é a classificação racial com base na cor da pele, em que a linguagem institui diferenças hierarquizadas, revelando sua capacidade de organizar não apenas o saber, mas também os regimes de poder. O currículo, nesse contexto, torna-se um campo estratégico onde se negociam significações, se constroem hegemonias e se operam exclusões. Lopes e Macedo (2011b) sustentam que o currículo deve ser visto como uma expressão cultural, já que atua como um discurso que cria significados. Isto é, ele participa da produção de significados sobre o mundo e sobre os sujeitos, sendo atravessado por disputas de poder e processos de subjetivação.

Essa compreensão implica reconhecer que o currículo é simultaneamente simbólico e material, operando por meio de discursos que produzem posições de sujeito e regulam formas legítimas de existência no espaço escolar. Os discursos curriculares, nesse sentido, definem quem pode falar, o que pode ser dito, o que é silenciado e quais identidades serão promovidas,

desestabilizadas ou excluídas. Assim, pensar o currículo é também pensar as disputas de poder que atravessam a cultura, a linguagem e a política. Trata-se de compreender que, ao mesmo tempo em que o currículo busca estabilizar sentidos, ele está sempre aberto a deslocamentos, reinvenções e resistências, produzindo identidades provisórias e múltiplas no interior das relações sociais e discursivas (Lopes e Macedo, 2011b).

Esse entendimento desloca a concepção tradicional de poder como algo exclusivamente coercitivo, ao enfatizar, com base nas contribuições de Foucault, sua dimensão produtiva. O poder não se centraliza em uma instância única, mas se dissemina por meio do que os autores chamam de “micropoderes descentrados” (Lopes e Macedo, 2011b, p. 205), manifestando-se nas práticas cotidianas da escola, da mídia, da ciência e da família. Nesse contexto, o currículo constitui-se como um campo estratégico na produção de significados e na constituição de subjetividades, sendo atravessado por processos de normatização, avaliação e seleção de conteúdos que revelam disputas políticas e ideológicas. Nessa constituição de subjetividades, o sujeito não possui uma identidade fixa ou essencial, mas é constituído por múltiplos discursos que o atravessam e o moldam de forma provisória e instável. Como afirmam Lopes e Macedo (2011b, p. 205), trata-se de um “ser multifacetado, descentrado, que convive com a instabilidade e a provisoriedade de discursos múltiplos e das realidades por eles construídas”.

Baseando-se em Homi Bhabha, Lopes e Macedo (2011b) ressaltam que a cultura não é homogênea, mas uma prática discursiva contínua de produção simbólica, na qual sentidos são constantemente ressignificados. Essa produção contraditória de significados impede o controle total sobre os discursos, permitindo a emergência de novos sentidos. A cultura, portanto, é híbrida — constituída pela fragmentação de significados flutuantes — e a nomeação das culturas torna-se uma estratégia de poder voltada à regulação parcial dos sentidos.

Nesse contexto, o hibridismo cultural no campo curricular manifesta-se como um espaço discursivo de ambiguidade e tensão, em que as identidades não são estáveis, mas produzidas a partir de disputas e negociações entre diferentes fixações de sentidos. Essa compreensão está em consonância com a concepção pós-estruturalista de identidade como produção discursiva, instável e relacional. O hibridismo, nesse sentido, não implica uma síntese harmônica entre culturas, mas a emergência de novos significados nas fronteiras dos discursos hegemônicos. Como afirmam Lopes e Macedo (2011b, p. 213-214), “dizer que as culturas são híbridas é o mesmo que dizer que elas não existem na forma de fixações absolutas, que elas são espaços-tempos de produção de sentidos e regulação por um poder incapaz de regulação total.” Desse modo, o currículo, como prática discursiva, pode tanto reproduzir padrões normativos de subjetivação quanto abrir brechas para outras formas de representação e resistência.

Isso implica reconhecer que o currículo, mesmo quando orientado à padronização, nunca consegue fixar totalmente os sentidos, permitindo a emergência de subjetividades que escapam ao modelo dominante. Ao operar como tecnologia de governo, contribui para produzir identidades conforme os discursos hegemônicos, regulando modos de pensar, ser e agir. Todavia, como espaço de disputas, permanece permeável à produção de novos significados que desafiam os padrões estabelecidos. Com isso, a formação discente, ocorre nesse entrelaçamento entre discursos regulatórios e possibilidades de resistência. O currículo atua como espaço de significação política, no qual as práticas educativas constroem, legitimam e, simultaneamente, desestabilizam identidades, constituindo sujeitos em permanente negociação com os sentidos circulantes no espaço social.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o currículo é concebido como uma prática cultural e discursiva, ou seja, como um processo de produção de sentidos situado historicamente e socialmente, atravessado por relações de poder e por disputas por hegemonia. Tal concepção rompe com a noção de currículo como reflexo ou representação da realidade e o insere como um operador de discursos que constroem significados, subjetividades e formas de conhecimento.

Na medida em que o currículo opera discursivamente, não apenas organiza conteúdos a serem ensinados, mas também institui determinadas verdades, regula subjetividades e molda identidades. Essa articulação exige que os conceitos de currículo, discurso e identidade sejam pensados de forma interligada, uma vez que é no interior das práticas discursivas que o currículo estabelece o que pode ser conhecido, quem pode saber e quais modos de existência podem ser legitimados no espaço escolar. Assim, o currículo configura-se como produção cultural na constituição de sujeitos, na regulação das diferenças e na definição de normas e valores sociais.

O discurso, por sua vez, é compreendido como uma prática social e política que produz sentidos, identidades e realidades. Essa concepção rompe com a ideia de que a linguagem é apenas um espelho neutro da realidade e defende que ela constitui os objetos de que fala. Os discursos organizam o campo do social, não como reflexos de uma essência anterior, mas como construções contingentes que articulam significados e moldam a experiência. Como aponta Mendonça (2009 apud, K. Araújo, 2018), o discurso não se refere meramente a um conjunto de textos, mas configura-se como uma forma de articulação que integra palavras e ações, como natureza material e mental. Isso se deve ao entendimento de que as relações sociais são produzidas discursivamente, sendo constituídas por meio de processos de significações (Laclau, 2011a apud K. Araújo, 2018).

Isso significa que os discursos não operam apenas no plano da linguagem, mas constituem instituições, normas, valores, saberes, visões de mundo e práticas sociais, sendo, portanto, indissociáveis das relações de poder. Ao invés de representar uma realidade preexistente, os discursos a constituem, definindo o que pode ser dito, pensado e praticado em determinado contexto.

Dessa forma, podemos dizer que os discursos são representações que não apenas refletem, mas também constituem a realidade, configurando-a como uma construção discursiva imbricada em relações de poder. Essas relações determinam os modos pelos quais determinados enunciados podem ser proferidos ou silenciados, bem como os efeitos do poder que se manifesta por meio dessas representações. Nesse sentido, o currículo, enquanto forma específica de representação discursiva, participa da produção e naturalização de identidades sociais e culturais, que são sempre contingentes. Ou seja, não são fixas, definitivas ou universais, mas estão sujeitas a mudanças, variações e condições específicas, dependendo do contexto histórico, cultural, social e político, podendo se transformar ao longo do tempo.

A partir dessa compreensão, podemos afirmar que o discurso é o elemento central na constituição dos sujeitos e das identidades, pois representa um campo de significação que organiza as práticas sociais, moldando os modos de ser, agir e pensar dos indivíduos. Isso implica reconhecer que os sujeitos não precedem os discursos, mas, sim, são produzidos por eles, resultando de articulações discursivas específicas que são historicamente situadas e politicamente disputadas.

Desse modo, o discurso não é neutro nem transparente, estabelece fronteiras entre o que é legítimo e ilegítimo, verdadeiro ou falso, aceitável ou inaceitável. Ao organizar sentidos e produzir identidades, os discursos operam hegemonicamente, naturalizando determinadas visões de mundo e silenciando outras. Como ressalta K. Araújo (2018), “o social é reconceituado em termos de discursividade, e a identidade é o resultado de uma articulação discursiva” (Laclau, 2008 apud Araújo, 2021, p. 76). Essa articulação é entendida como “toda prática que estabelece uma relação tal entre elementos, que a identidade destes é modificada como resultado dessa prática” (Laclau e Mouffe, 1987 apud K. Araújo, 2018, p. 77).

Nesse sentido, o discurso pode ser compreendido como um campo no qual os significados são construídos, os sujeitos são posicionados e as identidades são produzidas. Assim, pensar o discurso nessa abordagem significa compreendê-lo como força constitutiva do social e das subjetividades, atravessada por relações de poder e disputas de significação. O discurso não é mero reflexo de uma realidade dada, mas elemento constitutivo da realidade social. É por meio das práticas discursivas que os significados são construídos, estabilizados

provisoriamente e disputados. O currículo, ao operar com determinados discursos, atua na produção de identidades e na legitimação de formas específicas de subjetivação.

As identidades, por sua vez, são significadas como efeitos das articulações discursivas historicamente situadas, sendo sempre instáveis, incompletas e atravessadas por relações de poder. Elas não são concebidas como uma essência fixa, universal ou natural, mas como o efeito de processos discursivos que a produzem de maneira situada, fluida e relacional. Trata-se, portanto, de uma construção contingente, inacabada e atravessada por relações de poder. Como afirmam Lopes e Macedo (2011b), as identidades são o resultado de um processo de identificação, no qual os indivíduos constroem subjetividades [visão de mundo, valores, crenças, sentimentos etc.] por meio de discursos no interior da cultura. Esse processo de identificação implica engajamento dos sujeitos, que internalizam determinados discursos e podem investir politicamente na defesa de sua identidade frente a outras posições em disputa.

Nesse entendimento, a identidade é vista como uma posição discursiva sempre provisória, que se estabiliza temporariamente em determinadas formações discursivas, mas que está permanentemente sujeita a deslocamentos e rearticulações. Isso significa que o sujeito não precede os discursos, mas é por eles produzido. Como argumenta Stuart Hall (2006), a identidade deve ser entendida como identificação, isto é, “um processo em andamento” (p. 39), marcado pela instabilidade e pela contingência. Nessa perspectiva, o sujeito não possui uma essência fixa ou originária, sendo constituído historicamente pelas práticas discursivas e pelos significados culturais em circulação. Trata-se, ao mesmo tempo, do produto dos discursos e das práticas de significação e do espaço onde esses discursos se realizam, o que implica uma ruptura com a concepção moderna de sujeito autônomo, racional e fundado na interioridade, característica central do projeto iluminista.

Além disso, as identidades não se apresentam como totalidades coerentes ou unificadas. Antes, são múltiplas, contraditórias e marcadas por disputas entre diferentes regimes de significação. Não existe uma identidade fixa ou natural do sujeito, uma vez que o que somos é resultado de múltiplos discursos que circulam na sociedade e que nos atravessam constantemente. Dessa maneira, o sujeito é concebido como um “ser multifacetado, descentrado, que convive com a instabilidade e a provisoriedade de discursos múltiplos e das realidades por eles construídas” (Lopes e Macedo, 2011b, p.205.). Essa compreensão reflete a noção de sujeito pós-moderno formulada por Hall (2006), segundo a qual as identidades não são fixas ou estáveis, mas múltiplas, fragmentadas e constantemente reformuladas em função da diversidade de discursos e posições identitárias disponíveis nos contextos culturais contemporâneos.

Stuart Hall, em sua obra *A identidade cultural da pós-modernidade* (2006), traz uma importante contribuição para compreendê-la a partir da perspectiva pós-estrutural. Hall analisa o declínio das identidades tradicionais e o surgimento de novas formas identitárias, que levam à fragmentação do sujeito moderno e à crise de identidade. Essa crise se insere em um contexto de profundas transformações sociais que desestabilizam as estruturas de sustentação das sociedades modernas e abalam os padrões de referência que anteriormente proporcionavam estabilidade aos indivíduos. Isso ocorre, a partir do final do século XIX, quando um conjunto de mudanças estruturais passa a promover o descentramento do sujeito. Ou seja, a perda do sentido de um eu estável, resultando na fragmentação da identidade social e individual em termos de classe, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade (Hall, 2006).

Para Hall (2006), existem historicamente três concepções de identidade: a do sujeito iluminista, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo é um ser centrado e unificado, ou seja, possui um senso estável de si mesmo, impulsionado pela razão, pela consciência e pela ação, detendo um núcleo identitário que se fixa em seu interior desde o nascimento e o acompanha ao longo de toda a sua existência. Já o sujeito sociológico, construído no contexto da modernidade, tem sua identidade conformada na relação entre o eu e o social, por meio da internalização simbólica dos valores e significados do contexto cultural. Por fim, o sujeito pós-moderno é fragmentado, múltiplo e contraditório, assumindo diferentes posições identitárias ao longo da vida, conforme as transformações e disputas presentes nas sociedades contemporâneas.

Na concepção de Hall (2006), cinco principais contribuições teóricas foram decisivas para o descentramento da identidade e do sujeito moderno. A primeira vem do marxismo estruturalista de Louis Althusser, que rompe com a ideia de sujeito autônomo ao mostrar que os indivíduos são interpelados pelas ideologias e constituídos por estruturas sociais e materiais já dadas, como os modos de produção e os aparelhos ideológicos do Estado. A segunda deriva da psicanálise de Freud, especialmente em sua releitura por Lacan, ao evidenciar que a identidade é resultado de processos inconscientes, atravessados por contradições psíquicas e pela internalização de fantasias e significados simbólicos, como na “fase do espelho”⁹. Isso implica que o sujeito está sempre em conflito interno, dividido e em busca de uma unidade imaginária de si. A terceira contribuição provém da linguística estrutural de Saussure, que

⁹ Conceito elaborado por Jacques Lacan para descrever o momento do desenvolvimento psíquico em que a criança, ao identificar-se com uma imagem exterior, como seu reflexo no espelho ou ao olhar para alguém que a representa (como os pais), constrói uma primeira representação de si mesma como um eu unificado, formando assim uma noção inicial de identidade.

demonstra que os significados são construídos social e culturalmente, por meio da linguagem, e não derivados de uma essência, pois o sujeito, portanto, não é a origem dos sentidos, mas seu efeito. A quarta é oferecida por Michel Foucault, que revela como o poder disciplinar moderno, operando em instituições como escolas, hospitais e prisões, molda comportamentos e subjetividades por meio de normas, vigilância e saberes especializados, produzindo identidades dóceis e reguladas. Por fim, a quinta contribuição advém dos movimentos sociais dos anos 1960, em especial o feminismo, que desestabiliza as ideias de essência universal ao politizar a experiência pessoal, questionar os papéis de gênero e propor que as identidades são construções discursivas atravessadas por relações de poder, marcadas pela diferença, pela multiplicidade e pela historicidade.

Dessa forma, tanto Hall quanto Lopes e Macedo compreendem a identidade como um processo contínuo de identificação que se constitui no interior das práticas discursivas e dos sistemas de significação cultural. Para esses autores, o sujeito está sempre em construção, sendo suas formas identitárias provisórias, instáveis, incompletas e abertas à reconfiguração. Lopes e Macedo (2011b) enfatizam que a identidade emerge da articulação entre sujeito e cultura, por meio da linguagem, e que esse processo se dá em contextos marcados por relações de poder, nos quais determinadas significações são legitimadas enquanto outras são silenciadas. Logo, o currículo, compreendido como prática discursiva, torna-se espaço privilegiado para a produção e disputa de identidades. Nele se operam seleções, exclusões e regulações que afetam diretamente a constituição dos sujeitos, expressando interesses hegemônicos e invisibilizando experiências dissidentes.

Nesse sentido, a identidade, como efeito do discurso, está intrinsecamente ligada às dinâmicas políticas e culturais que regulam sua emergência e circulação. Ao entendê-la como uma construção discursiva, fluida e situada, a perspectiva pós-estruturalista rompe com noções essencialistas e destaca a importância dos processos de significação que constituem os sujeitos. Ela é constituída por processos discursivos, históricos e contingentes, que, conforme Hall (1987, apud Hall, 2006, p. 13, grifo do autor), “torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Por essa ótica, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (Hall, 2006, p. 13). Isso porque, à medida que os sistemas de representação se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade de identidades com as quais poderíamos nos identificar provisoriamente (Hall, 2006). Portanto, do ponto de vista pós-

estruturalista, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (p.13).

Essa concepção contesta a noção iluminista de sujeito autônomo e centrado, assim como a ideia do sujeito sociológico fundamentada em identidades estáveis, ao enfatizar a interação entre o individual e a cultura. Propõe-se, assim, uma compreensão dos sujeitos como fragmentados, múltiplos e em constante constituição. A identidade é, portanto, relacional, sendo construída por meio de práticas sociais e discursivas que definem os limites do que é passível de ser enunciado e vivenciado.

A partir dessa leitura, os sujeitos são compreendidos como efeitos de discurso, sendo constituídos pelas estruturas simbólicas e institucionais que os influenciam. Dessa forma, as identidades emergem da articulação de posições discursivas específicas, marcadas por relações de poder e por lógicas de inclusão e exclusão. Assim, podemos compreender o sujeito como o produto de processos de significação que ocorrem nas práticas socioculturais, mediadas pelo sistema de linguagem (Lopes e Macedo, 2011b).

Essa perspectiva possui implicações diretas para a análise educacional, uma vez que os processos formativos são entendidos como modos de produção de subjetividades. O currículo se configura como um campo privilegiado na constituição dos sujeitos, na medida em que define discursos que moldam modos específicos de ser, agir e pensar, uma vez que, conforme Lopes e Macedo (2011), opera como uma tecnologia ou estratégia de governo voltada à produção de identidades. Dessa forma, a identidade discente não é uma categoria fixa ou previsível, mas sim o resultado de uma disputa contínua entre projetos formativos em conflito.

Corroborando com essa afirmação, Hall (2006) enfatiza que a identidade cultural é constituída a partir da diferença, ou seja, por meio da demarcação simbólica entre o eu e o outro. O processo identitário, nesse sentido, implica sempre uma relação de exclusão, de distinção entre pertencimento e exterioridade. As identidades são posicionamentos provisórios dentro de campos discursivos específicos, atravessados por disputas de significados. Nesse contexto, como aponta Derrida (1981, apud Hall, 2006, p. 41), “o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)”. Assim, “Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis” (p.41)

A cultura desempenha um papel central nesse processo, pois é nela que as representações e os sentidos que conformam as identidades são produzidos, legitimados ou silenciados. Identidade e cultura não são esferas separadas, mas mutuamente constituídas. Como destacam Lopes e Macedo (2011b), o currículo escolar é uma forma de cultura

institucionalizada que participa ativamente da construção das identidades dos sujeitos escolares, por meio da seleção de determinados saberes e da exclusão de outros. As práticas curriculares, ao organizarem conteúdos e valores, participam da constituição de subjetividades, orientando formas específicas de ser e de viver.

O reconhecimento de que o currículo atua como prática discursiva na produção das identidades nos permite compreender a centralidade do campo educacional na disputa por hegemonia cultural. Ao organizar discursos sobre o que é conhecimento legítimo, o currículo também define quem são os sujeitos legitimados e quais identidades são valorizadas ou marginalizadas no espaço escolar. Trata-se, portanto, de uma arena política na qual se negociam projetos de sujeito e de sociedade.

Sendo assim, currículo, discurso e identidade não se constituem como conceitos isolados, mas como instâncias interdependentes, que participam da constituição das práticas sociais, dos sujeitos e das significações que organizam o mundo social. Quando concebido como prática discursiva, o currículo torna-se um campo de produção de sentidos e de subjetividades, articulando saberes, valores e identidades em contextos específicos. Essa articulação não é neutra, ocorre em meio a disputas políticas e ideológicas que delimitam o que pode ser ensinado, aprendido e vivido nas instituições educativas. Nesse sentido, o discurso se configura como um ato de poder, influenciando as definições dos processos e das finalidades da educação, produzindo o currículo e as identidades nele constituídas e estabelecendo, assim, a relação entre discurso, poder, currículo e identidade.

Ao operar discursivamente, o currículo mobiliza determinadas representações sobre os sujeitos que deve formar, os conhecimentos que devem ser valorizados e as formas de pertencimento e exclusão que sustentam esses processos. Dessa forma, não apenas organiza conteúdos, mas também institui normas, padrões e expectativas sobre os modos legítimos de ser, agir e conhecer. É nesse sentido que o currículo participa da constituição das identidades: não como instância que reflete essências, mas como espaço de negociação simbólica no qual os sujeitos são interpelados por discursos que os posicionam, os regulam e os desafiam.

A identidade, nesse horizonte, não é um dado fixo ou uma essência a ser revelada pelo currículo, mas um efeito contingente das articulações discursivas que o compõem. Como construção relacional e histórica, é continuamente produzida, deslocada e reconfigurada nos embates travados no interior das práticas curriculares. Ao selecionar determinados conhecimentos, silenciar outros, valorizar certos modos de vida e marginalizar outros, o currículo contribui para a produção de identidades específicas — sempre atravessadas por relações de poder, por disputas hegemônicas e por exclusões.

Portanto, compreender o currículo como prática discursiva implica reconhecer sua centralidade na constituição dos sujeitos e na regulação das formas de pertencimento social. Nesse processo, os discursos curriculares operam como dispositivos que instituem sentidos e moldam subjetividades, orientando projetos de formação que expressam disputas mais amplas sobre a sociedade, a cultura e a política.

Compreender currículo, discurso e identidade como práticas sociais articuladas é reconhecer que os processos educativos operam como mecanismos de regulação simbólica que produzem significados, sujeitos e modos de vida. Essa articulação não se dá de forma neutra ou consensual, mas é atravessada por disputas hegemônicas que buscam fixar sentidos, instituir normas e organizar as formas de pertencimento social. O currículo, ao funcionar como discurso, torna-se campo estratégico na produção e disseminação de saberes que, ao mesmo tempo em que constroem identidades, também definem o que deve ser silenciado, esquecido ou desvalorizado.

Essa perspectiva desloca a análise curricular das dimensões técnicas ou instrumentais para uma compreensão discursiva que enfatiza as relações de poder presentes nos processos formativos. Os discursos curriculares, nesse sentido, não apenas organizam conteúdos, mas instituem sistemas de significação dominantes e modos de subjetivação que impactam diretamente a constituição das identidades estudantis. Sob essa perspectiva de leitura, “o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos” (Lopes e Macedo, 2011b, p. 203). “Os sentidos são, portanto, instituídos pela cultura e a atividade de conferir significado é, nessa perspectiva, sempre um processo cultural” (p. 203). Isto é, “cultural e discursivo, posto que cultura e linguagem se confundem (se inventam sentidos, as práticas culturais são linguagens)” (p.203). Isso implica afirmar que a atuação curricular se dá nas práticas discursivas que produzem sujeitos situados e implicados em projetos políticos. Diante disso, cabe questionar: como a identidade e a diferença repercutem no âmbito curricular?

Com relação à diferença, Lopes e Macedo (2011b) a definem como significados que se afastam da norma estabelecida por uma determinada cultura. No que tange à construção das identidades, observamos que as propostas curriculares, tanto das teorias tradicionais quanto das críticas mencionadas nesta discussão, visam, por meio de um projeto de desenvolvimento social, estabelecer uma cultura geral no qual os indivíduos sejam moldados a partir da criação de uma identidade única. Nessa mesma direção, alguns movimentos identitários, vinculados a questões étnicas e religiosas, por exemplo, tendem a reforçar no âmbito curricular uma formação identitária que privilegia seus próprios valores em detrimento de outros.

Assim, pode-se afirmar que a pluralidade inerente à constituição social torna inviável qualquer tentativa de estabelecer uma cultura única. Essa pluralidade se revela nas disputas por significados das experiências humanas. Neste contexto, o grupo hegemônico não apenas busca impor uma única forma de ser, mas também cria condições para a produção de diversos sentidos do mundo, provenientes de grupos marginalizados, silenciados e excluídos política e culturalmente por meio da imposição de um projeto que visa a criação de uma cultura única para todos.

Embora um projeto educacional específico possa alcançar a hegemonia em determinados contextos históricos, utilizando recursos discursivos para mobilizar redes políticas e construir consensos em torno de significados que consolidam representações de identidades fixas, ele não detém o controle absoluto sobre o surgimento de novas configurações identitárias. Essas novas expressões emergem e se manifestam por meio de diversos movimentos de resistência e reivindicação social.

A partir da discussão apresentada, evidenciamos que as hegemonias históricas no campo curricular têm buscado a construção de um sujeito com identidade singular. Na contemporaneidade, especialmente sob a influência das políticas neoliberais, essa construção é orientada para a formação de uma identidade voltada ao mercado e ao consumo.

Desse modo, ao articular currículo, discurso e identidade a partir da leitura pós-estruturalista, torna-se possível interpretar como as políticas curriculares, longe de serem meramente técnicas, constituem formas de regulação e disputa de sentidos sobre o que significa ser sujeito na contemporaneidade. É nessa direção que se orienta a análise que será desenvolvida nos capítulos seguintes, ao examinar os discursos que estruturam determinadas propostas de formação e seus efeitos sobre a constituição das identidades discentes.

2.4 Metodologia de análise discursiva da pesquisa

O aumento significativo da produção de documentos no campo das políticas educacionais nas últimas décadas tem consolidado a pesquisa documental como uma estratégia metodológica central (Fávero e Centenaro, 2019), “para conhecer, descrever, caracterizar, analisar e produzir sínteses de objetos de pesquisa específicos das políticas direcionadas à educação” (p. 171).

Dito isso, a pesquisa em tela adota uma discussão qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, tendo como referencial teórico-metodológico a perspectiva pós-estruturalista e a abordagem do Ciclo de Políticas, com base nas contribuições de diversos autores, entre os

quais se destacam: Peters (2000), Williams (2012), Ball (2010b, 2013, 2014, 2018), Dardot e Laval (2016), Mainardes (2006, 2009, 2018), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Lopes e Macedo (2011a, 2011b), Hall (2006), Silva (2016), K. Araújo (2018), Paraíso (2012), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Fávero e Centenaro (2019). Além destes, outros autores e obras foram mobilizados durante o desenvolvimento da pesquisa, visando o aprofundamento do estudo. Mobilizamos os conceitos *redes políticas*, *governança em rede*, *neoliberalismo*, *currículo*, *discurso* e *identidade* como ferramentas analíticas para a interpretação dos dados da pesquisa.

A partir de Stephen Ball e de Dardot e Laval, mobilizamos a noção de *redes políticas* como fluxos de influência que conectam diferentes atores para além das fronteiras do Estado; a *governança em rede* como um modelo de gestão que substitui o controle estatal direto por redes de influência e parcerias público-privadas; e o *neoliberalismo* compreendido como uma racionalidade que estende a lógica da concorrência e o modelo empresarial para todas as dimensões da vida. A articulação desses conceitos possibilitou o mapeamento dos arranjos políticos que influenciam a formulação, construção e circulação das políticas curriculares, evidenciando a imbricação entre interesses públicos e privados em diferentes escalas. Além disso, nos permitiram operá-los como um dispositivo de análise para desarticular as tramas que constituem as políticas curriculares, demonstrando como essas lógicas reconfiguram o campo educativo e as formas de regulação dos processos de subjetivação.

Com base nas contribuições de Lopes e Macedo, Silva, K. Araújo e Hall, operamos com os conceitos de currículo, discurso e identidade. Partindo de tais referenciais, o currículo é concebido como uma prática discursiva e política que regula o acesso ao conhecimento e atua na estabilização provisória de subjetividades. O discurso é entendido como prática social produtora de sentidos, instituidora de verdades e constitutiva das identidades. A identidade, por sua vez, é compreendida como construção relacional, histórica, discursiva e contingente, atravessada por descentramentos, negociações e instabilidades. Tais conceitos permitiram analisar as articulações discursivas que buscam produzir um padrão de identidade discente no ensino médio, demonstrando os processos de subjetivação e recontextualização que subordinam a formação escolar à racionalidade neoliberal.

Desse modo, este estudo buscou interpretar, a partir da análise do contexto das políticas (econômico, político, social e cultural), como tais influências não apenas moldam os textos normativos, mas também delineiam o horizonte discursivo no qual determinadas concepções de sujeito, cidadania e trabalho são promovidas em detrimento de outras. É importante ressaltar que o contexto em que os textos foram produzidos, incluindo as circunstâncias que cercam os

atores sociais, é fundamental para essa análise. Compreender um documento envolve, portanto, entender seu contexto histórico, político, econômico, social e cultural. Isso inclui a identificação dos atores sociais, discursos, grupos, fatos e a estrutura do texto, além de estabelecer relações entre esses elementos em uma análise interpretativa.

No âmbito desta pesquisa, essa dimensão permitiu situar a BNCC-EM no cenário de reformas educacionais impulsionadas por organismos multilaterais e fundações empresariais, cujas diretrizes operam sob uma lógica neoliberal, construindo sentidos atribuídos à formação da identidade discente, evidenciando como determinadas concepções de sujeito e de educação são mobilizadas e legitimadas no interior desse processo de recontextualização curricular. Nesse sentido, foi possível compreender como os novos atores das políticas educacionais “[...] se unem social, política, econômica e discursivamente dentro das redes sociais e constituem uma comunidade política epistêmica” (Ball, 2018, p. 5), operando de forma coordenada na produção de agendas políticas, discursos e valores. No caso da BNCC-EM, esses agentes englobam fundações empresariais, organismos multilaterais e empresas educacionais que, ao atuarem em rede, contribuem para a reconfiguração do currículo e da formação da identidade discente. Essa reconfiguração denominada por Ball (2010b) de Currículo Neoliberal Reforma (CNL) baseia-se em “[...] métodos e valores do setor privado incorporando [...] novas sensibilidades e [...] e novas formas de relações sociais” (p. 486), apontando o papel crescente de setores privados no redirecionamento das políticas educacionais.

Como destacam Lopes e Macedo (2011a, p. 260), “o texto, para o autor, deve ser lido tendo em vista o jogo político em que foi produzido, sempre em polifonia com outros textos”. Deve ser compreendida como produção coletiva, mediada por instituições, redes e agentes diversos que, ao disputar significados e legitimar discursos, influenciam diretamente a formulação de políticas educacionais.

A perspectiva do Ciclo de Políticas compreende os documentos oficiais como textos produzidos em meio a negociações, disputas e reformulações entre diferentes atores e instituições envolvidos na formulação da política educacional. Como destacam Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157), “os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas.” Tal perspectiva reforça que a análise deve considerar não apenas quem fala no documento, mas sobretudo os discursos que ganham legitimidade, os interesses representados e os sujeitos institucionalmente

autorizados a enunciar. Esse aspecto é essencial para compreender como certos sentidos sobre currículo e identidade discente são estabilizados em textos oficiais como a BNCC-EM.

Nessa perspectiva, Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157) expressam que “a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos”. Logo, podemos afirmar que a análise documental não é tomada como repositório neutro de verdades, mas como campo de disputa no qual certos sentidos se estabilizam enquanto outros são silenciados.

É importante observar que a análise de um texto nem sempre pode ser atribuída a um único indivíduo. Com frequência, sua produção envolve uma multiplicidade de agentes (instituições, organizações e sujeitos coletivos) cujas participações nem sempre são explicitadas. Isso significa que o processo de elaboração de políticas, como a BNCC-EM, é atravessado por disputas, negociações e acomodações entre diferentes grupos, que influenciam tanto a forma quanto o conteúdo dos textos oficiais. Nesse contexto, torna-se fundamental identificar os sujeitos institucionais e coletivos envolvidos na produção documental, bem como compreender os vínculos que estabelecem e os interesses que representam.

No escopo desta pesquisa, essa dimensão metodológica permite interpretar os documentos como construções discursivas resultantes da atuação de redes de atores. Destaca-se, nesse processo, o protagonismo de fundações empresariais, organismos multilaterais e representantes do setor privado, que operam articuladamente na formulação de políticas curriculares. Essas articulações configuram o que Ball (2014, p. 34) denomina “novas redes de comunidade de políticas [que] estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade [...]”, evidenciando o funcionamento da governança em rede como um dispositivo de reconfiguração do espaço público. Nesse modelo, conforme Ball (2018), a governança se estabelece como um processo de solução compartilhada de problemas públicos, baseado na colaboração entre diferentes atores (públicos e privados) que se associam para propor respostas gerenciais e mercadológicas a questões complexas, transformando os problemas sociais em oportunidades de investimento e lucro.

Essas redes não apenas conectam distintos atores sociais, como também reorganizam os modos de produção da política educacional, deslocando o eixo decisório tradicionalmente centrado no Estado. Como observa Ball (2018, p. 2), “cada vez mais, em uma escala global, a política educacional está sendo feita de novas formas, por novos atores em novos espaços, dos quais muitos são privados, em todos os sentidos dessa palavra.” Tais transformações apontam

para a emergência de um modelo de gestão política em que os saberes técnicos e empresariais assumem lugar de autoridade na formulação curricular, moldando os sentidos atribuídos à formação da identidade discente. Assim, a análise dos atores envolvidos revela não apenas quem fala e com que legitimidade, mas também os discursos que se pretende estabilizar e os projetos formativos que se busca institucionalizar.

O texto não pode ser compreendido meramente como um relatório técnico, um pronunciamento institucional, um texto normativo etc. A análise da natureza envolve, portanto, reconhecer sua estrutura, seu formato e sua inserção institucional, aspectos que auxiliam a interpretar os sentidos que pretende veicular e os sujeitos que convoca. Nesse sentido, a BNCC-EM é compreendida como um texto normativo e performativo, que regula conteúdos, define objetivos formativos e participa da construção de sentidos acerca da identidade discente. Isso nos permite evidenciar os efeitos de sentido produzidos e revelar como o documento se articula a discursos neoliberais que buscam estabelecer determinados modos de ser.

Assim, a análise documental exige que o pesquisador observe os termos mais recorrentes, os conceitos centrais e a forma como os argumentos são desenvolvidos e articulados. Isso demanda a delimitação do significado das palavras e a avaliação de sua importância segundo o contexto em que foram empregados. Cabe também analisar como os argumentos são construídos, quais são suas partes constitutivas e de que modo se articulam para produzir determinados efeitos de sentidos. Essa análise contribui para identificar os eixos discursivos predominantes e os significados que o documento busca estabilizar. Com isso, torna-se possível reconhecer os discursos que estruturam a política curricular de formação da identidade discente proposta pela BNCC-EM e os modos de subjetivação que ela propõe. Termos como “projeto de vida” e “protagonismo juvenil”, entre outros, foram analisados com base em como são mobilizados para construir argumentos, justificar decisões e sustentar propostas, em articulação com valores defendidos pela racionalidade neoliberal. Examinaremos as contradições e as estratégias discursivas utilizadas para legitimar determinadas posições. Portanto, o tratamento do objeto de pesquisa, a partir de uma análise discursiva, não se limita a descrever o conteúdo do documento, mas busca desconstruir e reconstruir os sentidos e os efeitos que ele produz, de modo a responder ao problema de pesquisa.

Articulando-se a essa perspectiva, Paraíso (2012) ressalta que descrever significa evidenciar como os discursos são produzidos, sob quais condições históricas emergem, a quais relações de poder estão articulados e como operam na constituição de sentidos e subjetividades. A descrição, nesse sentido, permite desestabilizar significados cristalizados e instaurar outras

formas de pensar o currículo e a educação como práticas discursivas atravessadas por disputas e abertas à reinvenção (Paraíso, 2012).

Nesse estágio, o pesquisador ultrapassa a sistematização inicial das informações para engajar-se em um processo ativo de produção de significados. Ao contrário de um resumo descritivo ou neutro, essa síntese configura um movimento interpretativo no qual os elementos documentais são reorganizados a partir do referencial adotado. Sob a lente da perspectiva pós-estruturalista que orienta esta pesquisa, compreende-se que os documentos não carregam sentidos fixos, mas operam como práticas discursivas atravessadas por disputas, silenciamentos e jogos de poder.

Segundo Paraíso (2012), ao analisar documentos e discursos, não se trata de perguntar simplesmente o que eles são, mas de investigar como funcionam. Ou seja, quais efeitos produzem e que lógicas sustentam suas formulações. A análise implica indagar a quais demandas históricas o texto responde, que visões de sujeito e sociedade são autorizadas ou silenciadas, que continuidades ou rupturas ele estabelece em relação a discursos anteriores, quais relações de poder estão implicadas em sua estrutura e de que maneira contribui para moldar formas específicas de ser, agir e pensar na educação (Paraíso, 2012). Portanto, consiste em tensionar os discursos institucionais, desvelando como os enunciados presentes nos textos articulam significados, atribuem papéis aos sujeitos e conferem legitimidade a determinadas ideias, comportamentos e valores como se fossem verdades naturais.

O pesquisador precisa desconstruir o arranjo discursivo, adotando uma abordagem analítica que envolve a fragmentação do conteúdo. Esse processo implica recortar o documento em partes menores, organizá-las em diferentes níveis de relevância e estabelecer conexões e séries entre os elementos identificados. É fundamental que o pesquisador defina unidades de análise, descreva as inter-relações entre elas e faça uma distinção clara entre o que é relevante e aquilo que pode ser descartado. Essa metodologia permite uma compreensão mais aprofundada das nuances do discurso em questão.

Esse processo, conforme Paraíso (2012), exige atenção cuidadosa às estratégias e táticas que operam nos discursos, revelando como os saberes são produzidos, transformados e vinculados a práticas de subjetivação, exclusão e normatização. Em outras palavras, a análise documental, sob uma abordagem pós-estruturalista, não se limita à leitura linear, mas exige um gesto de desconstrução e rearticulação crítica, capaz de desestabilizar o discurso, fragmentar seus elementos e reorganizá-los em articulação com o contexto, o problema de pesquisa e o referencial teórico. Trata-se de um exercício de leitura analítica que permite ao

pesquisador revelar os mecanismos de produção de sentidos nos discursos que se inscrevem no interior da política curricular.

A partir dessa base conceitual e metodológica, a seguir, organizamos o percurso analítico da pesquisa. A investigação adota uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da perspectiva pós-estruturalista. Tem como objetivo principal analisar como a racionalidade neoliberal se expressa na proposta de formação da identidade discente da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), considerando a articulação entre as esferas global e nacional. Partimos do entendimento de que as políticas curriculares não são neutras, mas atravessadas por disputas ideológicas e discursivas que produzem efeitos de subjetivação e orientam modos específicos de ser e existir na escola e na sociedade.

Sob essa perspectiva, realizamos uma leitura problematizadora e situada dos documentos, compreendendo-os tanto como produtos históricos quanto como textos performativos, que atuam ativamente na construção de significados e identidades. Nesse processo, mobilizamos o contexto de influência e o contexto de produção de texto. O primeiro diz respeito aos processos, agentes e redes envolvidas na formulação da política; o segundo se refere ao momento em que essa política se materializa nos textos oficiais, carregando sentidos que foram disputados, negociados e estabilizados. Portanto, o Ciclo de Políticas permite compreender os processos políticos e discursivos que condicionam a formulação e produção das políticas curriculares.

Na perspectiva discursiva que fundamenta a análise documental desta pesquisa, os textos não apresentam significados fixos a serem descobertos, mas sim sentidos que são construídos na relação entre o pesquisador, o texto, o contexto de enunciação e a teoria. Essa abordagem rejeita uma concepção positivista dos dados e assume que a produção de conhecimento é situada, histórica e permeada por relações de poder. Além disso, o pesquisador não atua como um sujeito neutro, mas como um agente ativo na produção de interpretações. Como bem argumenta Esteban (2010, p. 51, apud Fávero e Centenaro, 2019, p. 176), não “[...] existe uma verdade objetiva esperando ser descoberta. A verdade, o significado, emerge a partir de nossa interação com a realidade, em outras palavras, o significado não se descobre, mas se constrói”. Portanto, a análise documental da pesquisa em questão leva a investigação para além do que está proclamado nos textos, promovendo uma leitura discursiva dos sentidos presentes nos documentos. Dessa forma, a análise concentra-se na interpretação dos sentidos construídos e das articulações discursivas que os documentos produzem.

No âmbito da análise discursiva do material de pesquisa, concentramos o estudo na identificação de termos e expressões recorrentes e na análise de sua disposição estratégica nos

documentos analisados. A presença desses termos constitui uma pista para identificar a construção de sentidos específicos, a convocação de posições de sujeito e a vinculação a valores e lógicas neoliberais, tais como meritocracia, desempenho, empregabilidade, responsabilização e competitividade. A análise buscou interpretar como essas expressões se articulam com os princípios neoliberais e com os conceitos teóricos centrais da pesquisa, permitindo compreender quais identidades discentes são promovidas, reguladas ou silenciadas nos textos curriculares.

Como exemplo, a expressão “projeto de vida”, quando recorrente, não se analisa apenas por sua repetição, mas pelo papel discursivo que exerce nos documentos. A partir da identificação dos termos recorrentes, a análise buscou responder a indagações como: em que contextos essa expressão aparece nos documentos? Quais valores ou princípios ela convoca? (por exemplo, esforço individual, responsabilidade, adaptação ao mercado de trabalho); que tipo de sujeito ela propõe ou valoriza? E, sobretudo, que modelo de identidade discente ela contribui para construir ou reforçar no interior da política curricular?

Realizamos essa análise em articulação com os objetivos da pesquisa e a abordagem do Ciclo de Políticas, examinando o discurso presente nos documentos em sua relação com o contexto no qual foi produzido. Nesse processo, a análise discursiva torna-se ferramenta de desnaturalização das políticas educacionais e de revelação dos mecanismos discursivos de poder, a partir de “[...]um olhar investigativo sobre os textos oficiais [entre outros utilizados na presente pesquisa] — legislação, relatório, documento — para ler o que dizem, mas também para captar o que não dizem” (Shiroma, 2005, p.439). Portanto, utilizando as palavras de Shiroma *et al.* (2005, p. 435), “[...] interessa-nos a análise dos conteúdos dos discursos, mas sobretudo os sentidos que produzem e as condições em que são produzidos[...]”.

Nesse sentido, para a operacionalização da análise e interpretação dos dados da pesquisa, com base no referencial teórico-metodológico mencionado, desenvolvemos um percurso metodológico composto por processos analíticos articulados entre si, organizados de modo a assegurar rigor interpretativo na análise dos documentos que integram o corpus da pesquisa.

Após a definição do posicionamento teórico-metodológico, de perspectiva pós-estruturalista, em articulação com o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, com foco no contexto de influência e no contexto de produção de texto, bem como na seleção do corpus, procedemos à análise e à interpretação discursiva, orientadas por um conjunto de processos, os quais discutiremos a seguir. Ao realizarmos a seleção do corpus, consideramos documentos relevantes na circulação de discursos educacionais, especialmente aqueles que incidem sobre

a produção de sentidos acerca do currículo e identidade discente no ensino médio, tanto em âmbito global quanto nacional.

Em primeiro lugar, fragmentamos os textos em *unidades discursivas*, mediante o recorte de trechos significativos vinculados ao problema de pesquisa, especialmente aqueles relacionados à constituição da identidade discente na articulação entre currículo e racionalidade neoliberal, o que nos possibilitou organizar o material empírico em segmentos analiticamente manejáveis. Esse recorte considerou a recorrência de termos, a densidade discursiva dos trechos e sua relevância na produção de sentidos no interior dos documentos, selecionando, por exemplo, passagens em que emergem de forma recorrente termos como “competências”, “projeto de vida” e “mundo do trabalho”, conforme evidenciado ao longo da análise.

Sobre esse conjunto, identificamos os *significantes privilegiados*, entendidos como palavras e expressões centrais que operam como pontos de ancoragem da significação e estruturam a produção de sentidos acerca da identidade discente. Para essa identificação, consideramos a frequência de ocorrência, a centralidade nos argumentos e a capacidade desses significantes de articular diferentes dimensões do discurso, destacando-se, conforme observado na análise, expressões como “projeto de vida”, “competências”, “mundo do trabalho”, “cidadania”, entre outras.

Na sequência, examinamos o modo como esses significantes se articulam na tessitura textual, formando cadeias de sentido e evidenciando regularidades, deslocamentos, tensões e silenciamentos que atravessam os contextos de influência e de produção de texto. Esse movimento corresponde ao *mapeamento dos enunciados*, por meio do qual observamos como determinadas associações entre significantes se estabilizam, se reiteram ou são tensionadas ao longo dos textos, como, por exemplo, na recorrente articulação entre “projeto de vida” e “mundo do trabalho”, que vincula a formação escolar à preparação para a inserção produtiva, bem como na associação entre “autonomia” e responsabilização individual.

Esse movimento nos conduziu à análise das *operações discursivas*, investigando como os argumentos são estruturados e como determinados núcleos de significação organizam tanto o diagnóstico do problema educacional quanto as soluções propostas nos documentos. Nesse nível, analisamos como os sentidos são produzidos por meio de relações de equivalência, quando a educação é diretamente vinculada a empregabilidade; de deslocamentos de sentido, quando a formação discente é reconfigurada como preparação para o mercado; e de antagonismos, nos quais determinadas perspectivas são implicitamente excluídas ou desvalorizadas. Esse procedimento nos permitiu compreender como os discursos produzem coerência interna e orientam determinadas leituras da realidade educacional.

No interior dessas articulações, identificamos as *estratégias discursivas de legitimação* mobilizadas para naturalizar determinadas proposições, apresentando-as como necessárias, universais ou incontornáveis. Para tanto, observamos o uso de generalizações, a mobilização de argumentos de autoridade e a construção de enunciados que apresentam determinadas mudanças como respostas inevitáveis às demandas contemporâneas, como evidenciado nos discursos que enfatizam a necessidade de alinhamento da escola às transformações do mundo do trabalho.

O exame dessas estratégias nos conduziu à análise das *relações de poder* implicadas na produção e estabilização dos discursos, evidenciando como certos enunciados adquirem centralidade e reconhecimento institucional, enquanto outros são deslocados, subordinados ou reconfigurados. Nesse processo, analisamos as perspectivas privilegiadas, como a centralidade atribuída ao discurso econômico e à preparação para o mundo do trabalho, bem como aquelas que são rearticuladas ou subordinadas, como abordagens críticas da educação, incorporadas e ressignificadas no interior do discurso neoliberal como estratégia de legitimação social, indicando dinâmicas de hierarquização de saberes e de formas de compreender a formação da identidade discente.

Na sequência, interpretamos as *fabricações discursivas* e os posicionamentos dos sujeitos produzidos pelos textos, destacando os modos de subjetivação que orientam formas de ser, agir e pensar no interior da política curricular. Essa etapa consistiu em identificar como os discursos produzem determinados tipos de sujeito, como o estudante concebido como responsável por gerir sua própria trajetória, tomar decisões e adaptar-se às exigências do mundo do trabalho, evidenciando a constituição de um sujeito orientado pela autogestão, pela responsabilização individual e pela adaptação às dinâmicas do mercado.

Por fim, sistematizamos essas análises por meio da construção dos *eixos discursivos*, compreendidos como agrupamentos mais amplos de sentidos que apontam configurações hegemônicas em circulação. Esses eixos foram elaborados a partir da articulação dos elementos identificados nas etapas anteriores, como no agrupamento de sentidos relacionados às competências e à performatividade, ao projeto de vida e à responsabilização individual, bem como ao trabalho e à formação técnica, permitindo organizar os resultados da análise em núcleos estruturantes de significação.

Em síntese, o percurso analítico explicita a articulação de diferentes níveis de investigação, que, embora inter-relacionados, operam com funções específicas no interior da análise. Em um primeiro nível, de *natureza procedimental*, realizamos a *fragmentação dos textos em unidades discursivas*, a *identificação de significantes privilegiados* e o *mapeamento*

de enunciados, possibilitando a organização e sistematização do material empírico. Em um segundo nível, de *caráter analítico*, examinamos as *operações discursivas*, as *estratégias de legitimação* e as *relações de poder*, buscando compreender como os sentidos são produzidos, articulados e estabilizados nos textos. Por fim, em um terceiro nível, de *natureza interpretativa*, voltamo-nos à análise das *fabricações discursivas* e à *construção dos eixos discursivos*, interpretando os modos de subjetivação e os agrupamentos de sentido que estruturam a política curricular. Essa articulação entre níveis permitiu apreender o processo analítico em sua complexidade, evitando reducionismos e demonstrando as múltiplas dimensões envolvidas na produção discursiva da identidade discente.

Esses níveis de investigação tiveram como base três dimensões, orientadas pela articulação entre o contexto de produção de texto e o contexto de influência: *desmontagem*, *desconstrução* e *reconstrução* do corpus da pesquisa. Em um primeiro momento, procedemos à *desmontagem* minuciosa dos textos, fragmentando-os em unidades menores, extraindo termos recorrentes, operadores argumentativos e identificando silenciamentos, com o propósito de desestabilizar sua aparência e desnaturalizar seu conteúdo, possibilitando a análise das engrenagens que constituem o discurso. Em seguida, avançamos para a *desconstrução* da ideia de neutralidade que o discurso apresenta, a partir de questionamentos como: por que esse significante e não outro? De onde emerge esse discurso? Em que contexto histórico, político, econômico e social se inscreve? Com isso, buscamos compreender contradições, relações de poder, estratégias de legitimação e pressupostos que operam na naturalização de determinados discursos e no ocultamento de outros. Por fim, realizamos a *reconstrução* analítica dos textos, conectando os elementos extraídos e analisados aos contextos histórico, econômico, social e político, de modo a produzir uma síntese discursiva. Essa síntese consiste em um novo texto, de caráter interpretativo ampliado, capaz de explicitar os sentidos subjacentes ao discurso, os interesses que mobiliza, seus efeitos na formação discente e os modos pelos quais posiciona os sujeitos por meio da normatização de determinadas práticas educativas.

Dessa forma, foi possível explicitar as articulações entre racionalidades (entendidas como lógicas que orientam modos de pensar, agir e organizar a ação educativa), disputas e efeitos de sentido que atravessam a formulação da política educacional no tocante à formação da identidade discente, tanto em nível global quanto nacional e, de modo mais específico, na BNCC-EM, contribuindo para a desnaturalização dos discursos que sustentam a produção de posições de sujeito discente no ensino médio. Esse percurso metodológico também nos possibilitou compreender os textos como produções discursivas atravessadas por disputas, mecanismos de regulação e regimes de governança.

Para melhor visualizar o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, apresentamos, a seguir, um quadro sintético com as etapas percorridas. Essa sistematização organiza o processo desde o posicionamento teórico-metodológico e a seleção do corpus até as operações analíticas e os procedimentos interpretativos mobilizados na investigação dos discursos que constituem o corpus, culminando na construção dos eixos discursivos como síntese dos núcleos de significação.

Quadro 1 – Metodologia de análise e interpretação discursiva da pesquisa

Etapas	Movimento	Operação
1	Posicionamento teórico-metodológico	Perspectiva pós-estruturalista articulada ao Ciclo de Políticas, de Stephen Ball, com foco nos contextos de influência e de produção de texto.
2	Seleção do corpus	Escolha de documentos produzidos em redes políticas globais e nacionais, relevantes na produção e circulação de discursos educacionais que incidem sobre a formação da identidade discente no ensino médio, tendo a BNCC-EM como texto central de análise.
3	Fragmentação dos textos em unidades discursivas	Recorte de unidades discursivas relevantes para a análise, considerando trechos que expressem discursos com regularidades, conceitos centrais e disputas de sentido.
4	Identificação de significantes privilegiados	Reconhecimento de palavras e expressões centrais que estruturam os sentidos dos textos e orientam a construção da identidade discente.
5	Mapeamento de enunciados	Observação de como os significantes se articulam nos textos, formando proposições, cadeias de equivalência e regularidades discursivas.
6	Análise das operações discursivas	Investigação das formas de articulação dos significantes e enunciados, identificando permanências, deslocamentos, antagonismos, equivalências e estratégias de construção de sentido.
7	Identificação das estratégias discursivas de legitimação	Exame dos mecanismos discursivos utilizados para naturalizar determinadas ideias como universais (configuradas como verdades absolutas que buscam se distanciar de questionamentos políticos), necessárias ou inevitáveis, evidenciando disputas de hegemonia.
8	Exame das relações de poder	Análise dos recursos discursivos que conferem privilégio a determinados discursos enquanto silenciam outros, revelando processos de exclusão presentes no silenciamento e marginalização de vozes e perspectivas, bem como mediante a construção de hierarquias discursivas como instrumentos de hegemonização de sentidos no campo das relações de poder (compreendidas como espaços de disputa que definem quais discursos e sujeitos são validados ou excluídos).

Etapa	Movimento	Operação
9	Análise das fabricações discursivas e dos posicionamentos dos sujeitos	Interpretação dos modos de subjetivação engendrados pelos textos, analisando como estes produzem e regulam formas específicas de ser, agir e pensar no campo educacional, bem como identificando os processos pelos quais a identidade discente é discursivamente construída e as posições de sujeito que são disponibilizadas, legitimadas ou tensionadas no interior da política curricular.
10	Construção dos eixos discursivos (agrupamentos de sentido)	Identificação de agrupamentos mais amplos de ideias centrais que organizam os argumentos e consolidam núcleos estruturantes de significação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Exposto o percurso metodológico no quadro anterior, delimita-se o material de investigação sobre o qual recaem as operações analíticas delineadas. O corpus da pesquisa reúne documentos internacionais e nacionais relacionados às políticas curriculares para o ensino médio, produzidos no contexto das reformas educacionais intensificadas a partir da década de 1990, período marcado pela ampliação da atuação de organismos internacionais e redes políticas na formulação das agendas educacionais contemporâneas. A partir desse recorte histórico, buscamos compreender a construção discursiva de uma identidade discente voltada para o ensino médio do século XXI, tomando como ponto de partida o contexto global de influência e seus processos de recontextualização no cenário nacional até a formulação da BNCC-EM.

Integramos ao corpus documentos internacionais produzidos por organismos como UNESCO, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), da Declaração de Incheon (2015) e do Relatório Delors (1996), que mobilizamos para compreender a produção e a circulação de discursos globais sobre educação, currículo e formação da identidade discente. Compomos igualmente o corpus com documentos nacionais relacionados às reformas curriculares e educacionais, incluindo leis, decretos, resoluções, pareceres, documentos orientadores e documentos programáticos vinculados à formulação e implementação das políticas para o ensino médio no Brasil, especialmente no contexto da Reforma do Ensino Médio e da BNCC-EM. Somamos a esses materiais, notas técnicas, cartas de posicionamento, manifestos, estatutos institucionais e registros audiovisuais vinculados às disputas políticas e discursivas em torno da BNCC-EM e da Reforma do Ensino Médio.

O corpus contempla ainda fontes digitais institucionais e documentos relacionados a think tanks, organizações privadas e empresariais, entidades representativas e associações acadêmico-científicas, que mobilizamos como suporte analítico para compreender articulações

políticas, estratégias de influência e disputas de sentidos sobre educação, currículo e formação da identidade discente no ensino médio. Nesse conjunto, incluímos a Atlas Network, a Liberty Network e o Instituto Liberdade, identificados como redes de think tanks; a Fundação Lemann, caracterizada como fundação privada; o GIFE, enquanto rede de investidores sociais e filantropia; o Todos Pela Educação, compreendido como movimento empresarial; e o Movimento Pela Base, caracterizado como rede de governança educacional. Integramos também entidades representativas de dirigentes estaduais e municipais de educação, tais como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Incluímos, ademais, entidades acadêmicas e científicas, representadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), cujos documentos selecionamos em razão de seus posicionamentos críticos e de contestação à Reforma do Ensino Médio e à BNCC.

A seleção de documentos e fontes que realizamos considerou sua relação com o objeto da investigação e sua potencialidade para compreender, em uma perspectiva histórica e discursiva, os processos de formulação, produção, circulação, tradução, recontextualização e estabilização de sentidos das políticas de currículo, especialmente nos contextos de influência e de produção de texto da BNCC-EM. Tomamos como ponto de partida a década de 1990, momento de ascensão da racionalidade neoliberal no Brasil, por entendermos esse período como a emergência das disputas que engendram a ideia de uma formação da identidade discente para o século XXI. A partir desse mapeamento, buscamos rastrear as regularidades e os deslocamentos desses discursos ao longo de sua trajetória global e nacional, acompanhando suas traduções até a materialização textual no contexto de produção da BNCC-EM.

Para além dos documentos centrais de análise, incorporamos materiais mobilizados para contextualizar historicamente a política curricular investigada e compreender as articulações entre organismos internacionais, atores políticos, redes de governança e instituições que atuam na disputa pela significação da educação pública contemporânea.

Do mesmo modo, a investigação também se apoia em livros e artigos científicos que utilizamos para a construção do referencial teórico-metodológico da pesquisa (apresentado anteriormente), especialmente nas discussões sobre redes políticas, governança em rede, neoliberalismo, currículo, discurso e identidade, visando subsidiar o diálogo teórico no processo de análise e interpretação do objeto de estudo. A seguir, apresentamos, no Quadro 2,

a sistematização dos documentos e fontes digitais centrais que compõem o corpus documental da pesquisa.

Quadro 2 – Corpus documental e fontes digitais da pesquisa

Item	Documentos	Instituição	Ano	Material	Abrangência	Repositório
1	Carta Educação (Fórum Capital-Trabalho)	IEA/USP	1992	Relatório técnico	Nacional	Acervo IEA/USP
2	Plano Decenal de Educação para Todos	MEC	1993	Documento orientador	Nacional	Portal domínio público – MEC
3	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem	UNESCO	1990	Declaração	Internacional	Portal UNESCO
4	Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (Fórum Mundial de Educação 2015)	UNESCO	2015	Declaração	Internacional	Portal UNESCO
5	Educação: Um Tesouro a Descobrir (Relatório Delors)	UNESCO	2006	Relatório	Internacional	Biblioteca DHnet
6	Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)	MEC/INEP	1993	Documento orientador	Nacional	Portal Domínio Público – MEC
7	Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB)	Presidência da República	1996	Lei federal	Nacional	Portal da Legislação (Planalto)
8	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	MEC	2000	Documento orientador	Nacional	Portal do MEC
9	Resolução CNE/CEB nº 3 (DCNEM)	CNE	1998	Resolução normativa	Nacional	Portal do CNE/MEC
10	Decreto nº 5.154	Presidência da República	2004	Decreto federal	Nacional	Portal da Legislação (Planalto)
11	Resolução	CNE	2005	Resolução	Nacional	Portal do

	CNE/CEB nº 1			normativa		CNE/MEC
12	Resolução CNE/CEB nº 4	CNE	2005	Resolução normativa	Nacional	Portal do CNE/MEC
13	Decreto nº 6.302	Presidência da República	2007	Decreto federal	Nacional	Portal da Legislação (Planalto)
14	Lei nº 11.741	Presidência da República	2008	Lei federal	Nacional	Portal da Legislação (Planalto)
15	Parecer CNE/CEB nº 5 (DCNEM)	CNE	2011	Parecer normativo	Nacional	Portal do CNE/MEC
16	Resolução CNE/CEB nº 2 (DCNEM)	CNE	2012	Resolução normativa	Nacional	Portal do CNE/MEC
17	Decreto nº 8.268	Presidência da República	2014	Decreto federal	Nacional	Portal da Legislação (Planalto)
18	Lei nº 13.005 (Plano Nacional de Educação – PNE)	Presidência da República	2014	Lei federal	Nacional	Portal da Legislação (Planalto)
19	Lei nº 13.415 (Reforma do Ensino Médio)	Presidência da República	2017	Lei federal	Nacional	Portal da Legislação (Planalto)
20	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM)	MEC e CNE	2018	Documento normativo curricular	Nacional	Portal do MEC
21	Projeto de Vida: o papel da escola na vida dos jovens	Fundação Lemann e Todos Pela Educação (TPE)	2018	Relatório de pesquisa/técnico	Nacional	Site institucional da Fundação Lemann
22	Texto institucional	Atlas Network (Rede internacional de think tanks)	2025	Conteúdo digital	Global	Site institucional
23	Texto institucional	Liberty Network (Rede Internacional de think tanks)	2025	Conteúdo digital	Global	Site institucional
24	Texto institucional	Instituto Liberdade (Rede internacional de think tanks)	2025	Conteúdo digital	Nacional	Site institucional
25	Texto institucional	Fundação Lemann (Fundação privada)	2025	Conteúdo digital	Nacional	Site institucional
26	Texto institucional	GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Rede de investidores sociais privados)	2025	Conteúdo digital	Nacional	Site institucional
27	Texto institucional	Todos Pela Educação (Movimento empresarial)	2025	Conteúdo digital	Nacional	Site institucional
28	Texto institucional	Movimento Pela Base (Rede de governança)	2025	Conteúdo digital	Nacional	Site institucional
29	Texto institucional	CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação (Entidade representativa)	2025	Conteúdo digital	Nacional	Site institucional
30	Estatuto social	CONSED	2024	Documento estatutário	Nacional	Site institucional

31	Texto institucional	UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação (Entidade representativa)	2019	Conteúdo digital	Nacional	Site institucional
32	Estatuto social	UNDIME	2023	Documento estatutário	Nacional	Site institucional
33	Posição da ANFOPE sobre a BNCC	ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Entidade Acadêmica)	2017	Carta/ Posicionamento	Nacional	Site institucional
34	Pela revogação da reforma do ensino médio e da BNCC! Educação não é mercadoria!	ANFOPE	2018	Nota/ Manifesto	Nacional	Site institucional
35	Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)	ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Entidade científica)	2017	Nota técnica	Nacional	Site institucional
36	A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate	ANPEd	2018	Documento técnico	Nacional	Site institucional
37	Ofício n. 04/2018: Posição sobre a Reforma do Ensino Médio, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sobre o requisito básico de formação para atuação docente na disciplina de Sociologia na Educação Básica	ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Entidade acadêmica)	2018	Ofício/ Posicionamento	Nacional	Site institucional
38	Ex-Ministro da Educação do Brasil: Mendonça Filho	INSTITUTO UNIBANCO (Instituição privada de investimento social)	2020	Registro audiovisual (Fonte de dados digital)	Nacional	YouTube (Canal Institucional Unibanco)
39	Uma ponte para o futuro	Fundação Ulysses Guimarães / PMDB	2015	Documento programático	Nacional	Portal do MDB

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os documentos e as fontes utilizadas tiveram como intuito compreender como a racionalidade neoliberal se expressa, no contexto global, na construção do discurso de uma identidade discente no ensino médio; compreender como esse discurso se traduz e se recontextualiza em território nacional; analisar os processos de influência dos atores que compõem a rede política transnacional; e examinar como essa racionalidade se expressa na proposta de formação da identidade discente da BNCC-EM, com foco no contexto de influência e no contexto de produção de texto. A perspectiva epistemológica do Ciclo de Políticas nos permite não apenas descrever os documentos, mas também compreender os sentidos produzidos nas políticas educacionais e seus efeitos políticos e simbólicos, considerando os processos de produção, circulação e recontextualização dos discursos no entrelaçamento global-nacional.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS GLOBAIS E A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL

O presente capítulo examina a construção do discurso da identidade discente no ensino médio do século XXI, a partir da agenda educacional dos organismos internacionais, tendo como referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jontiem, 1990) e o Relatório Delors (1996). A análise busca compreender como se expressa a racionalidade neoliberal e seus modos de operação no âmbito das políticas internacionais para construir a ideia de uma identidade discente no ensino médio.

Partimos do entendimento de que as reformas educacionais contemporâneas não se configuram como iniciativas isoladas no interior dos Estados-nação, mas como processos inseridos em redes transnacionais de formulação, circulação e legitimação de discursos, nas quais atuam organismos multilaterais, comunidades epistêmicas e dispositivos de governança global.

Ao longo do capítulo, analisamos como a agenda educacional para o século XXI, formulada no âmbito de organismos internacionais, consolida um conjunto de significantes — tais como competências, habilidades, aprendizagem ao longo da vida, necessidades básicas de aprendizagem, qualidade, entre outros — aos quais são atribuídos sentidos específicos que passam a orientar reformas educacionais em diferentes contextos nacionais. Esses significantes, embora frequentemente apresentados sob a retórica da modernização, da equidade e da qualidade, revelam-se articulados a uma racionalidade que aproxima a escolarização das exigências do mercado e da competitividade econômica. Nesse movimento, demandas históricas por democratização da educação e ampliação de oportunidades são incorporadas, mas frequentemente rearticuladas sob parâmetros de eficiência, produtividade e gestão por resultados.

Desse modo, o capítulo busca demonstrar que a influência neoliberal nas políticas educacionais se manifesta tanto na definição das finalidades atribuídas ao ensino médio quanto na produção de significados acerca da formação juvenil, afetando diretamente a constituição da identidade discente e a redefinição do papel da escola na contemporaneidade.

3.1 Comunidades epistêmicas globais e formação da identidade discente no ensino médio: a agenda educacional dos organismos internacionais para o século XXI

A crise do capitalismo contemporâneo, que se iniciou a partir da década de 1970, foi um marco na reorganização das estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais globais.

Essa crise resultou da saturação do modelo fordista de produção e de suas repercussões no Estado de Bem-Estar Social (Welfare State), tornando insustentáveis as suas políticas redistributivas em um contexto de capitalismo globalizado. Essa situação provocou, além disso, uma instabilidade financeira global e impactou não apenas o campo da economia, mas também gerou uma série de crises interligadas, abrangendo as esferas políticas sociais, culturais, entre outras. Isso levou os atores políticos, econômicos e sociais a repensar tanto o modelo de produção quanto o *modus operandi* do Estado, desencadeando a emergência de um novo processo regulatório denominado neoliberalismo. Emerge uma nova racionalidade caracterizado por práticas, discursos e dispositivos que visam disciplinar e redefinir as relações sociais em um mundo imerso em múltiplas crises.

De acordo com Peck e Tickell (2002, apud Ball, 2014, grifo do autor), o neoliberalismo apresenta historicamente três fases inter-relacionadas e desiguais: o ‘proto’ neoliberalismo, formulado por Hayek e Friedman (dentre outros teóricos), a partir das bases liberais de Adam Smith e David Ricardo, fundamental na construção discursiva de uma crise política e econômica sobre o Estado de Bem-Estar Keynesiano e uma alternativa para este; o neoliberalismo ‘*roll-back*’ que se refere à destruição ativa ou o descrédito das instituições keynesianas, assistencialistas, sociais e coletivistas; e o neoliberalismo ‘*roll out*’ que está relacionado à construção e à consolidação intencional de formas de estado neoliberalizadas, de modos de governança, de relações reguladoras, bem como da introdução de novas instituições, ajuste discursivo, aprendizagem de políticas e flexibilidade institucional. Foi introduzido, inicialmente, na Inglaterra durante o mandato de Margaret Thatcher (1979-1990) e, posteriormente, nos Estados Unidos no governo de Ronald Reagan (1981-1989), se expandindo para a América Latina no final dos anos 1980 e início dos anos 1990.

Nesse cenário de crise, em 1989, nos Estados Unidos, agentes do governo e organismos internacionais — como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) — reuniram-se, convocados pelo Institute for International Economics, com sede em Washington, para discutir o tema “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?” — Ajuste Latino-Americano: Quanto Aconteceu? (Batista, 2009). O objetivo do encontro era avaliar as reformas adotadas até aquele momento nos países periféricos e debater as políticas econômicas para uma América Latina mergulhada em uma profunda recessão econômica, enfrentando hiperinflação e endividamento externo.

A proposta política apresentada como solução para essas nações consistia no suporte financeiro oferecido pelo Banco Mundial, FMI e BID, condicionado à implementação de um pacote de ajustes estruturais nas esferas política, econômica e social. Em outras palavras, apenas

os países que se comprometessem a cumprir o programa político já implementado na Argentina, Uruguai e Chile antes da década de 80, seriam elegíveis para receber os empréstimos dessas instituições financeiras internacionais.

Com base nas ideias de John Williamson (pesquisador do Institute for International Economics), as soluções políticas recomendadas incluíam dez medidas: liberalização do setor financeiro, liberalização comercial, atração de capitais estrangeiros, proteção de direitos autorais, desregulamentação da economia, manutenção de taxas de câmbio competitivas, reforma tributária, redefinição das prioridades de gastos públicos e disciplina fiscal (Portella Filho, 1994, apud Gentili, 1998). Surge, então, o “Consenso de Washington”, que reunia um conjunto de medidas de cunho neoliberal, apresentadas como solução para salvar as economias da América Latina, que enfrentavam situações financeiras calamitosas.

A partir do estabelecimento do “Consenso de Washington”, consubstancia-se a formatação de uma rede política global para implementar uma governança em rede com o objetivo de expandir e consolidar o neoliberalismo na América Latina. Criam-se, assim, “redes políticas com o objetivo de estabelecer novas formas de autoridade, deslocando o poder dos Estados para agentes globais”, como afirma Ball (2014, p. 24).

Direcionadas sobretudo aos países endividados junto a instituições privadas, bilaterais ou multilaterais, as medidas buscavam responder às dificuldades de obtenção de superávits em suas balanças de pagamentos. O objetivo era inseri-los em uma ordem neoliberal, cuja prática discursiva priorizava um severo ajuste das contas públicas, por meio da contenção dos gastos sociais, da redefinição da política monetária, pautada em metas de inflação e na utilização da política de juros como um instrumento de equilíbrio fiscal.

Como desdobramento dessas diretrizes, a adoção de medidas de austeridade em nações endividadas, em vez de amenizar as crises econômicas, resultou na inviabilização do crescimento e consolidou a dependência externa dessas nações em relação ao capital financeiro global. Segundo Galli (2011, p.29), “na metade da década de 1980, três quartos dos países latino-americanos e dois terços dos países africanos estavam envolvidos em programas de ajuste estrutural sob a supervisão do FMI e/ou do Banco Mundial”. Adicionalmente, “[...]o total da dívida mundial [desses países] alcançava US\$ 900 bilhões, com os países da América Latina, em especial Brasil, México e Argentina, sendo responsáveis por US\$ 400 bilhões” (Galli, 2011, p. 28).

Nesse cenário, as políticas neoliberais contribuíram de maneira significativa para o aumento do desemprego, a precarização do trabalho e do salário, o aumento da informalidade, a redução das políticas de proteção social e, consequentemente, o aumento da pobreza na

América Latina entre 1980 e 1999. De acordo com dados da CEPAL, a quantidade de pessoas em situação de pobreza saltou de 135 milhões em 1980 para 200 milhões em 1990, alcançando 211 milhões em 1999 (Campos, 2017). No que diz respeito à indigência, a situação apresentou variações preocupantes: em 1980, 18,6% da população, o que correspondia a aproximadamente 62,4 milhões de pessoas, viviam nessa condição. Em 1990, esse índice aumentou para 22,5%, representando cerca de 93,4 milhões de indigentes, enquanto, ao final de 1999, 18,5% da população, ou seja, aproximadamente 89,4 milhões de latino-americanos, viviam na indigência (Campos, 2017).

Em meio ao aprofundamento dessas desigualdades, a educação passa a ser tematizada como um campo estratégico de intervenção, especialmente nos países da periferia capitalista. Nesse contexto, discursos produzidos por organismos internacionais, a partir da década de 1990, passam a enfatizar o analfabetismo e a exclusão escolar como problemas centrais a serem enfrentados, ao mesmo tempo em que defendem a universalização da educação básica como prioridade nos investimentos educacionais, aspecto que será analisado a seguir.

É nesse quadro que o neoliberalismo, como uma nova forma de capitalismo, se apresenta como uma resposta à estagnação das dinâmicas do capitalismo contemporâneo e às suas consequências, como recessão econômica, crises financeiras, desemprego, aumento das desigualdades e da pobreza. No entanto, busca resolvê-los por meio da “[...] ‘nova’ filantropia e do capitalismo social global, [aplicando a] filantropia de risco e soluções de mercado para os problemas sociais ‘perversos’” (Ball, 2014, p. 43, grifo do autor), que, ao invés de solucionar tais problemas, acaba por agravá-los ou desencadear novos problemas, conforme mencionado anteriormente.

Nesse movimento de reorientação das políticas sociais em escala global, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançou, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, na Tailândia, a agenda global de Educação para Todos (EPT), destacando a educação como um caminho para enfrentar a crise, promover o desenvolvimento social e reduzir a pobreza, por meio da universalização do acesso à educação e da melhoria da qualidade do ensino, fundamentado no discurso de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS).

O evento, além do apoio da UNESCO, contou com financiamento do Banco Mundial, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Reuniu 155 chefes de Estado, além de representantes de agências internacionais, ONGs, associações profissionais e personalidades de destaque na educação global (Shiroma et al., 2007), formando uma complexa rede política com influência mundial.

Sobre as redes políticas, Ball (2014) destaque que elas se estabelecem por meio de discursos e conhecimentos que circulam, adquirindo legitimidade em uma arquitetura global de relações políticas que transcende as fronteiras nacionais.

Esse aspecto ficou evidente na conferência, quando os chefes de Estado assinaram a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (NEBAS), comprometendo-se a garantir a universalização da educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Assim, foi consolidado um novo espaço de decisão, negociação e poder político global, que tem integrado segundo Ball (2014, p. 35, grifo do autor) “uma gama diversificada de participantes, [incluindo] agências multilaterais, governos nacionais, ONGs, *think tanks*, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais”. Esse espaço é denominado por Ball (2014) contexto de influência, no qual as redes políticas globais disputam significados e prioridades, articulando interesses diversos, para moldar políticas educacionais.

A declaração mencionada representa um marco nas políticas educacionais globais, enfatizando a necessidade de atenção especial a nove países – Brasil, México, China, Bangladesh, Egito, Índia, Indonésia, Nigéria e Paquistão – que apresentavam as mais altas taxas de analfabetismo no final do século XX. Esse compromisso se inseria em um cenário global em que mais de 100 milhões de crianças estavam fora da escola e 960 milhões de adultos eram analfabetos, de acordo com dados da Unesco (1990).

É crucial ressaltar que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos emerge em um contexto de reorganização das dinâmicas globais, tanto políticas quanto econômicas, caracterizado pela crise do capitalismo contemporâneo. Essa crise, que se manifesta como resultado da saturação do modelo fordista, teve implicações profundas, levando ao desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social e à ascensão do neoliberalismo. Esse cenário catalisa uma reconfiguração das estruturas de governança e promove uma reestruturação das políticas sociais, com impactos significativos também na área da educação. Nesse movimento, Ball (2014) elucida que as políticas educacionais passam a ser produzidas por um novo contexto de influência, no qual redes globais articulam agentes multilaterais, governos nacionais e setores privados, no âmbito de uma racionalidade neoliberal.

Diante dessa reconfiguração, o discurso construído posiciona a educação como um instrumento para mitigar as crises sociais e as disparidades educacionais e preparar os sujeitos para as novas exigências no campo econômico, social, político e cultural, conforme evidenciado nos primeiros parágrafos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

[...] o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis. a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. [...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (Unesco, 1990, p. 2)

O discurso em questão confere à educação uma função pragmática e utilitarista, posicionando-a como instrumento crucial para enfrentar a complexidade dos problemas sociais contemporâneos – como as desigualdades econômicas, crises políticas, conflitos sociais de diversas naturezas, desigualdades educacionais, degradação ambiental etc. No entanto, essa perspectiva tende a negligenciar as estruturas de poder que fundamentam e perpetuam as contradições subjacentes a esses fenômenos, pondo a responsabilidade pela resolução dos problemas sociais na escola e nos atores que nela atuam como estudantes, professores e gestores. Nesse sentido, o discurso de equidade, frequentemente mobilizado por políticas educacionais globais, funciona como um mecanismo retórico para legitimar reformas que priorizam resultados mensuráveis e padronizados, e, ao mesmo tempo, silenciar as assimetrias nas relações de poder que operam na produção e manutenção das desigualdades. Além disso, a ideia de que a educação é fundamental para conquistar um mundo mais seguro, saudável, próspero e ambientalmente sustentável (Unesco, 1990) atribui ao ensino um caráter utilitarista. Esse enfoque busca legitimar a implementação de mecanismos de controle na formação da identidade discente, baseando-se em princípios como desempenho, eficiência, responsabilização, resultados e prestação de contas.

Lopes e Macedo (2011b), discutindo a construção da identidade a partir de Laclau e Mouffe, afirmam que “as identidades dos sujeitos não são fixas e nem estáveis; elas não são essenciais, biológicas, históricas ou estruturais; ao contrário, são temporárias, fluidas e contingentes, porém, essa provisoriedade pode perdurar por séculos. Ou seja, são “identificações contingentes [circunstanciais] estabilizadas em formações discursivas históricas e sociais muito específicas, [cujo] significados são construídos dentro dos sistemas de significação e que é no contato com as representações que os sujeitos constroem suas identidades” (Lopes e Macedo, 2011b, p. 225). As formas de garantir a estabilização provisória “são definidas na luta política, pela articulação de demandas e de grupos em torno de posições

que precisam ser hegemônicas, ou seja, ‘vendidas’ como de todo o grupo ou, mais eficazmente, de toda a sociedade” (Lopes e Macedo, 2011b, p. 229).

No contexto neoliberal, a estabilização, concebida como um processo de identificação, é estabelecida por meio da articulação entre as demandas educacionais e os interesses do mercado global, utilizando discursos que enfatizam a equidade, a inclusão, a qualidade da educação, o desenvolvimento econômico e social, entre outros. Esses valores frequentemente operam como mecanismos de construção de consensos que facilitam a transferência/importação ou comercialização de ideais de políticas neoliberais, que se materializam por meio de uma cultura da performatividade. Esta não se apresenta como um elemento isolado, mas como a tecnologia política que articula a eficiência, a meritocracia e a responsabilização, tornando a gestão por resultados o eixo central das políticas. Tais discursos “Servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (Ball, 2001, p.1000). Essa dinâmica revela uma intersecção complexa entre as demandas educacionais do ensino básico e as exigências do capitalismo global, em que a ideologia neoliberal não apenas influencia as políticas educacionais, mas também redefine os objetivos da educação em um contexto global. Isso ocorre por meio de uma densa rede política que entrelaça o micro e o macro, o local, o nacional e o internacional, transformando o campo educacional em uma arena de disputas caracterizada pela mercantilização.

A partir da atribuição utilitarista conferida à educação na agenda global da UNESCO, a declaração mencionada desenvolve, nos parágrafos subsequentes, um discurso voltado para a elaboração de uma proposta curricular, um dos eixos centrais dessa agenda, que visa promover um padrão de formação da identidade discente no ensino básico para o século XXI. Essa formação tem como objetivo principal satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, que, por sua vez, busca corresponder às exigências do contexto social, político, econômico e cultural contemporâneo.

Dessa forma, a proposta curricular foi organizada em dois eixos: os *instrumentos essenciais de aprendizagem*, que incluem leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas; e os *conteúdos básicos de aprendizagem*, englobando conhecimentos, habilidades, valores e atitudes (Unesco, 1990, grifo nosso). Tal proposta busca atender necessidade que incluem: a sobrevivência dos indivíduos, o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, a busca por uma vida e um trabalho dignos, a participação ativa no próprio desenvolvimento, a melhoria da qualidade de vida, a capacidade de tomar decisões fundamentais na vida e a possibilidade de aprendizagem contínua (Unesco, 1990).

A política proposta abrange tanto elementos internos (do currículo), que estão relacionados às necessidades básicas de aprendizagem, quanto elementos estruturantes, que se referem aos meios propostos para garantir a “implementação” e consolidação da política de currículo. A análise desses elementos permite compreender como a proposta curricular, apresentada como inclusiva, se alinha a um projeto global de educação pautado pela lógica do mercado e pelos princípios neoliberais.

Ao enfatizar a aprendizagem de conhecimentos úteis e a aquisição de habilidades, aptidões e valores, a Declaração reforça a ideia de “capital humano”, cujo foco está na aprendizagem como meio de garantir a empregabilidade e a competitividade, conceitos centrais na racionalidade neoliberal. Segundo Ball (2014), o currículo neoliberal é uma tecnologia moral que atua para incutir novas sensações e valores, moldando as práticas dos sujeitos em conformidade com os interesses do mercado.

Além das necessidades básicas, a Declaração propõe estratégias estruturantes para viabilizar a formação da identidade discente. Entre eles, destaca-se a mobilização de recursos financeiros e humanos, a ampliação do alcance da educação básica e o fortalecimento de alianças entre diferentes setores da sociedade (Unesco, 1990). Essas estratégias refletem a lógica da governança em rede, na qual o Estado se torna um facilitador de parcerias público-privadas, descentralizando responsabilidades e promovendo a participação de atores privados na definição das políticas educacionais. Como argumenta Ball (2014), a governança em rede é um modelo de resolução de problemas que amplia a atuação de diferentes atores, mas sob a ótica da eficiência e da competitividade.

O fortalecimento de alianças, por exemplo, é descrito na Declaração como um meio para garantir a educação básica para todos, por meio de articulações entre governos, ONGs, setor privado e comunidades locais. Esta proposta, embora apresentada como inclusiva, legitima a inserção de interesses privados no campo educacional, ampliando a influência de redes políticas globais. Para Ball (2014, p.29), essas redes atuam como “comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções”. No caso da agenda de educação para todos (EPT), as soluções propostas reforçam a centralidade do mercado, transformando a educação em um instrumento de regulação social e econômica. Com isso, formula-se o discurso que legitimará o gerencialismo educacional, que “[...] representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder” (Ball, 2005, p. 545), [sendo] “um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, apud Ball, 2005, p. 545). Esse mecanismo introduz novas orientações, remodela as relações de poder e modifica o lugar e a natureza das opções de políticas sociais (Ball, 2005).

Outro aspecto importante que aparece na Declaração é a promoção da equidade e da inclusão, que, no discurso neoliberal, se traduz em oportunidades individuais para competir em condições desiguais. A Declaração propõe a superação de disparidades educacionais por meio do acesso universal à educação básica e à inclusão de grupos vulneráveis. Contudo, essa abordagem ignora as condições materiais e históricas que perpetuam as desigualdades, tratando a educação como uma solução técnica para problemas sociais complexos. Embora a escola moderna tenha historicamente servido às demandas produtivas, a atual configuração radicaliza essa relação ao submeter o ensino a uma lógica predominantemente mercantil. Nesse contexto, a educação se transforma em uma mercadoria e se torna uma arena de competição exacerbada, fazendo com que a escola, segundo Ball (2014), perca suas funções sociais e passe a organizar-se como um mercado, convertendo instituições escolares em empresas e estudantes em clientes.

A construção da identidade discente, nesse contexto, está diretamente relacionada à articulação de demandas em torno de valores neoliberais. A Declaração destaca a importância de promover valores como tolerância, paz e solidariedade internacional, mas esses ideais são frequentemente instrumentalizados para legitimar a integração dos sujeitos escolares (em especial daqueles em situação de vulnerabilidade) à lógica de ensino pragmática. Essa integração é mediada por redes políticas que conectam organismos internacionais, Estados nacionais e o setor privado, criando uma governança em rede que reforça as assimetrias de poder. Nesta perspectiva, Lopes e Macedo (2011b) problematizam que a identidade discente é uma construção contingente, moldada por formações discursivas específicas. No âmbito da agenda global de educação para todos, essa identidade é forjada em torno de competências e valores que atendem às necessidades do capital, limitando o potencial transformador da educação. Essa limitação é evidenciada pela ênfase nos conteúdos mínimos de aprendizagem, que padronizam o ensino e dificulta o pleno desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

A análise da Declaração Mundial sobre Educação para Todos revela que, apesar de seu discurso de universalidade e inclusão, a proposta de formação da identidade discente está profundamente enraizada na lógica neoliberal. Tanto os elementos internos, como as necessidades básicas de aprendizagem, quanto os aspectos estruturantes, que incluem estratégias e meios, refletem princípios de eficiência, desempenho e resultados, responsabilização, competitividade e meritocracia. Essa proposta promove uma formação discente alinhada aos interesses do mercado global.

O princípio da eficiência na Declaração da UNESCO é evidenciado pela ênfase na racionalização e na busca por resultados mensuráveis. O documento sugere que, para garantir

a qualidade da educação básica para todos, é necessário melhorar os sistemas educacionais além dos recursos e métodos atuais (Unesco, 1990). A declaração ressalta a importância de um enfoque abrangente, aproveitando as novas possibilidades oferecidas pelo crescimento da informação e da comunicação (Unesco, 1990). Assim, a passagem enfatiza a necessidade de inovação na educação, priorizando resultados e eficiência, alinhando-se ao conceito neoliberal de otimização e eficácia.

Essas práticas indicam que os mecanismos de gestão e controle do universo corporativo são agora recomendados para o campo educacional. Como aponta Ball (2005, p. 546-547), “novas formas de disciplina [como avaliação padronizada, desempenho, responsabilização, gestão por resultados etc.] são instituídas pela competição, eficiência e produtividade, e [...] fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação”. A educação passa, assim, a ser incorporada aos princípios neoliberais que buscam a quantificação das atividades humanas como forma de mensurar e controlar a qualidade. O foco nos resultados se torna um elemento central das políticas neoliberais, transformando a educação em um sistema orientado por metas mensuráveis. Nesse contexto, o desempenho e os resultados são utilizados para avaliar a eficácia das políticas educacionais. Essa visão tecnocrática reduz a educação a indicadores quantificáveis, como taxas de aprovação e resultados em testes padronizados, desconsiderando os aspectos contextuais e subjetivos do processo educativo.

Para alcançar os resultados, o desempenho destaca-se ao privilegiar a análise voltada para métricas¹⁰, indicadores mensuráveis¹¹ e a produção de índices de desempenho¹² que sustentam a cultura da performatividade. Essa abordagem se manifesta na insistência na avaliação constante e no cumprimento de padrões mínimos de qualidade. A Declaração menciona a “melhoria da qualidade” e a “efetividade”, indicando que a educação é tratada como um sistema de produtividade. Nesse contexto, professores e escolas são pressionados a demonstrar resultados mensuráveis, muitas vezes em detrimento de práticas pedagógicas

¹⁰ *Métricas*: Referem-se aos sistemas, modelos e padrões de mensuração estabelecidos para quantificar o desempenho escolar. Funcionam como a “régua” técnica que define os critérios de sucesso educacional, como os padrões de proficiência exigidos em avaliações de larga escala, as metas anuais de pontuação de uma rede de ensino ou os critérios de eficiência administrativa. No contexto das políticas neoliberais, configuram-se como o parâmetro técnico que estabelece, a priori, as fronteiras entre o sucesso e o fracasso educacional.

¹¹ *Indicadores mensuráveis*: São os instrumentos e sinais práticos que permitem visualizar dados específicos da realidade da escola (como taxas de aprovação, abandono ou proficiência em disciplinas específicas). Atuam como ferramentas de monitoramento para verificar se as metas estipuladas pelas métricas estão sendo atingidas.

¹² *Índices de desempenho*: Representam o nível mais elevado de agregação e síntese de dados. Resultam da combinação de diversos indicadores para gerar um valor numérico final (como o IDEB ou o PISA), cuja principal função política é permitir a comparação e a elaboração de rankings entre instituições e sistemas de ensino.

criativas e plural. Isso se relaciona ao que Ball denomina de performance e performatividade, sendo a performance a “medida de produtividade ou resultados de sujeitos individuais e organizações” (Ball, 2010a, p. 38) e a performatividade “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação[...]” (Ball, 2010a, p. 38). Ou ainda, conforme Lyotard, nas palavras de Ball (2010a, p. 38, grifo do autor): “[...]um sistema de ‘terror’, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, atrito e de mudança”. Para Ball, “A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade” (2005, p. 548).

O desempenho relaciona-se ao princípio da responsabilização, uma vez que exige que escolas, professores e sistemas educacionais sejam responsáveis por atingir metas específicas e demonstrar resultados concretos. Na Declaração, isso se manifesta no foco com relação a transparência e a avaliação contínua, com meios para promover a equidade educacional. No entanto, dentro do contexto neoliberal, essa abordagem desvia a responsabilidade coletiva para uma lógica individualizada, penalizando escolas e professores por falhas estruturais e desigualdades sociais, que são, na verdade, frutos de cortes nos investimentos públicos. Como aponta Ball (2010a, p.38, grifo do autor), “a prestação de contas e a competição são a língua franca deste novo ‘discurso de poder’, [...] um discurso no qual emerge uma nova forma de legitimação nas sociedades pós-industriais para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação”. Essa nova forma de regulação transforma os sujeitos educacionais em operadores de metas e resultados, deslocando o foco da formação crítica para o cumprimento de indicadores mensuráveis.

Nesse sentido, a competitividade emerge na Declaração do discurso que associa a educação ao desenvolvimento individual e ao progresso social e econômico. A educação é vista como ferramenta para a melhoria da “qualidade de vida”, permitindo que os indivíduos se tornem mais produtivos na sociedade: “[...] que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento [...] e continuar aprendendo” (Unesco, 1990, p.3). Nesse contexto, a competitividade é integrada na construção de uma identidade discente voltada para o mercado, incentivando o desenvolvimento de habilidades que tornem os indivíduos competitivos no mundo do trabalho. Ball (2014) observa que a competitividade é um valor central nas políticas educacionais neoliberais, que tratam estudantes e escolas como atores em um mercado de escolhas e resultados.

Embora o discurso de inclusão pareça emancipador, ele transfere a responsabilidade pelo sucesso educacional aos indivíduos, ignorando as desigualdades estruturais que limitam o acesso e a permanência na educação para determinados grupos sociais. A meritocracia é reforçada nos sistemas de avaliação baseados em “resultados efetivos da aprendizagem” (Unesco, 1990, p. 4) que valorizam o desempenho individual como direcionamentos de progresso, sem considerar as condições desiguais de desempenho.

A pretensão de forjar uma identidade discente por meio dos princípios neoliberais presentes na Declaração Mundial sobre Educação para Todos pode ser compreendida como uma tentativa de moldar um sujeito que atenda às exigências de uma sociedade orientada para a competitividade, eficiência e meritocracia. Esses princípios buscam construir uma subjetividade marcada pela individualização do sucesso, pela busca incessante por resultados mensuráveis e pela adaptação a um mercado de trabalho dinâmico e globalizado. A identidade discente que se propõe estabilizar nesse contexto de influência é a de um indivíduo funcional, otimizado para desempenhar papéis específicos em uma sociedade fundamentada na lógica do consumo e da competitividade constante. Nesse cenário, os sujeitos “[...] são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que *agregam valor* a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma experiência de cálculo” (Ball, 2010a, p. 51, grifo do autor). Como observa Rose (1989, apud Ball, 2010a, p. 51, grifo do autor), eles devem se tornar *sujeitos empreendedores*, que vivem suas vidas como um *empreendimento do eu*.

O novo sujeito proposto por esses princípios é aquele que se vê como responsável por sua própria trajetória de sucesso ou fracasso, fundamentada unicamente em sua capacidade de se adequar às exigências externas, sem considerar as desigualdades estruturais que limitam o acesso e as oportunidades. Este sujeito é frequentemente apresentado como um “empreendedor de si mesmo”, avaliando constantemente seu desempenho e adaptando-se ao sistema sem questioná-lo. A subjetividade que esses princípios propõem é uma subjetividade voltada para a produtividade, a maximização de resultados e a busca por uma constante validação externa, seja por meio de notas, certificações ou sucesso profissional.

Essa nova subjetividade serve a um tipo de sociedade neoliberal, na qual a lógica do mercado é predominante e os indivíduos são vistos principalmente como recursos humanos a serem moldados para atender às necessidades de mercado. Nessa sociedade, a ênfase recai sobre a flexibilidade, a adaptabilidade e a capacidade de competição. O objetivo é criar uma massa de trabalhadores altamente especializados e competitivos, que buscam se adaptar

rapidamente às mudanças e atender aos requisitos de uma economia globalizada, no qual a inovação e a produtividade são priorizadas.

Com o objetivo de organizar e aprofundar as diretrizes educacionais recomendadas pelos organismos internacionais aos países periféricos na Conferência de Jomtien, em 1991, foi constituída uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, composta por renomados intelectuais da área da educação. Esta comissão, coordenada pelo pedagogo francês Jacques Delors (que atuava como consultor da ONU nesse período), recebeu a tarefa de formular os princípios e os delineamentos gerais da política educacional global. Em 1996, foi publicado o documento intitulado “*Educação: um tesouro a descobrir*”, resultado do trabalho da referida comissão, que traçou as linhas gerais da política educacional voltada para os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Este documento foi amplamente disseminado no cenário mundial, servindo como referência para reformas educacionais e curriculares na América Latina, incluindo o Brasil.

O Relatório Delors, fundamentado em dados da Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social realizada em Copenhague em 1995, oferece um diagnóstico abrangente da situação global no final do século XX. Nesse período, cerca de 120 milhões de pessoas enfrentavam o desemprego, enquanto aproximadamente 1 bilhão vivia em condições de extrema pobreza (Delors, 2006). O relatório também aponta para um aumento nas migrações, conflitos interétnicos e um crescimento populacional significativo nos países desenvolvidos (Unesco, 2006).

Ao enfatizar a educação como uma ferramenta crucial para atenuar os efeitos das crises sociais e econômicas, o Relatório Delors dialoga diretamente com a visão da Declaração de Jomtien. Assim, propõe um padrão de formação para estudantes do ensino básico que busque desenvolver habilidades, valores e atitudes essenciais para prepará-los para os desafios do século XXI.

Observa-se que o relatório, elaborado por uma comunidade epistêmica organizada em uma rede política global, reconhece a existência de uma multiplicidade de crises na sociedade contemporânea. No entanto, atribui a origem dessas crises à fragilidade dos laços de solidariedade e a uma profunda crise moral que permeia a sociedade atual, sem abordar as dinâmicas estruturais de poder político, econômico e social que contribuem para a sua geração. Isso se refletirá na ênfase dada a valores e atitudes consideradas essenciais – segundo a concepção da UNESCO – a serem incorporados nas práticas de ensino, com o objetivo de estabilizar identidades que possam atenuar conflitos sociais, de gênero, étnicos, entre outros.

Como desdobramento da Conferência sobre Educação para Todos, o Relatório Delors aprofunda a proposta de construção da identidade discente, conforme delineado no evento. Este documento estabelece princípios e diretrizes fundamentais para a elaboração de um currículo que atenda às necessidades básicas dos estudantes do ensino básico do século XXI. Organiza a sua proposta de formação da identidade discente em quatro pilares: 1) *aprender a conhecer* (dimensão cognitiva – conteúdo teórico e informação), cujo objetivo é a transmissão de um conjunto de conhecimentos e instrumentos para compreender a realidade; 2) *aprender a fazer* (dimensão prática – prepara para realizar tarefas), cuja finalidade é transmitir os meios (competências e habilidades – vinculação do preparo técnico com a aquisição de competências, entendidas como comportamento social, trabalho em equipe, capacidade de resolver problemas, conflitos, etc.) para exercer uma função ativa na sociedade; 3) *aprender a viver juntos*, que visa o ensino de conhecimentos e valores para gerar atitudes que combatam as diversas formas de preconceito e violência e promovam a solidariedade humana; 4) e *aprender a ser* (atitude e valores), que enfatiza a formação integral dos sujeitos mediante o desenvolvimento físico, mental e social, da sua autonomia e criatividade, fomentando o desenvolvimento de seus próprios pensamentos e favorecendo em diversas situações a condução do seu destino (Unesco, 2006).

Esses pilares não operam discursivamente de maneira isolada, mas atravessam e se inter-relacionam em múltiplas dimensões da formação discente, configurando uma abordagem integrada e interdependente. Cada pilar desempenha um papel específico na construção de competências, valores e atitudes, mas é na transversalidade desses elementos que se molda um projeto formativo que busca se articular às demandas sociais, econômicas, políticas e culturais contemporâneas. Dessa forma, o relatório recomenda que a formação da identidade discente no ensino básico esteja pautada em três dimensões: *formação para o trabalho, formação social e formação cultural*, que se conectam aos quatro pilares.

Por exemplo, o *aprender a conhecer* e o *aprender a fazer* estão associados à formação para o trabalho, enquanto o *aprender a viver juntos* vincula-se as dimensões social, política e cultural, promovendo valores de convivência, solidariedade e tolerância, e o *aprender a ser*, engloba as demais dimensões, sugerindo o desenvolvimento integral do sujeito em suas dimensões física, mental, emocional e social.

Embora a política proposta se apresente, à primeira vista, como redentora — ou seja, como uma solução para a diversidade de problemas sociais — uma análise cuidadosa revela que ela está permeada pelos valores e exigências do neoliberalismo. A proposta, com base da Declaração de Jontiem, articula princípios como eficiência, competitividade, meritocracia,

desempenho e responsabilização (accountability) para ajustar as identidades discentes às novas demandas do capital global e às necessidades de gestão dos problemas sociais, tanto por meio da governança em rede – em esferas nacional e global – quanto pela promoção da autogestão (gestão de si mesmo). Apresenta uma formação ampliada, porém influenciada pela ideologia neoliberal, cujo objetivo é moldar a educação a partir de valores do capitalismo globalizado.

O pilar *aprender a conhecer* foca no desenvolvimento das capacidades cognitivas, enfatizando a curiosidade e a autonomia intelectual. O documento sustenta que este aprendizado visa a que cada sujeito aprenda a “compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver com dignidade, para desenvolver as suas capacidades profissionais e para comunicar” (Unesco, 2006, p. 91). No entanto, o objetivo central reside menos na aquisição de saberes estruturados e mais no “domínio dos próprios instrumentos do conhecimento”, o que exige “aprender a aprender, [...] exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (Unesco, 2006, p. 91).

Compreendemos que essa mudança de foco sinaliza um esvaziamento da importância do saber historicamente acumulado em favor de uma plasticidade cognitiva, na qual o domínio de técnicas de aprendizagem torna-se mais valioso do que a compreensão crítica de conteúdos estruturados. Nesse sentido, o “aprender a aprender” funciona como uma ferramenta de adaptabilidade, priorizando o desenvolvimento de mecanismos mentais que permitam ao sujeito absorver e descartar informações rapidamente, em consonância com o ritmo de obsolescência das demandas produtivas.

Identificamos que essa dimensão é instrumentalizada pelo neoliberalismo ao ser vinculada à necessidade de atualização constante para acompanhar as mudanças tecnológicas e econômicas. Compreendemos que essa mudança de foco sinaliza um esvaziamento da importância do saber historicamente acumulado em favor de uma plasticidade cognitiva, na qual o domínio de técnicas torna-se mais valioso do que a compreensão crítica de conteúdo. Sob essa lógica, o aprender a conhecer deixa de ser um fim em si mesmo e se transforma em um meio para fabricar trabalhadores flexíveis e adaptáveis, atendendo à produtividade e à competitividade.

O relatório justifica que o incremento dos saberes é indispensável para acompanhar as mudanças econômicas, orientando que a educação deve “favorecer o despertar da curiosidade intelectual”, estimular o “sentido crítico” e permitir que o sujeito compreenda “o real mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (Unesco, 2006, p. 91).

Contudo, sob a racionalidade neoliberal, essa “autonomia de discernimento” é capturada e ressignificada. O que o documento apresenta como um despertar da curiosidade funciona, na

prática, como uma exigência de prontidão cognitiva permanente. Nesse horizonte de regulação, o incentivo à aprendizagem ao longo da vida atua como um recurso discursivo que legitima a obsolescência da formação inicial. Como argumenta Ball (2014), a educação transforma-se em uma tecnologia moral para ajustar os sujeitos às demandas do mercado.

Dessa forma, o “aprender a aprender” é ressignificado como um dispositivo de autogestão cognitiva: o estudante é posicionado como o único responsável por manter sua mente em prontidão produtiva, transferindo a responsabilidade pela empregabilidade para a sua própria capacidade de manter-se cognitivamente atualizado perante a competitividade global. Tal lógica se manifesta inclusive quando o documento prescreve que, “em nível do ensino secundário [...], a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo” (Unesco, 2006, p. 91), reforçando que o foco recai sobre o domínio de ferramentas funcionais à contemporaneidade em detrimento de uma formação intelectual perene.

O segundo pilar, *aprender a fazer*, amplia a discussão para a aplicação prática do conhecimento e a aquisição de competências voltadas para a empregabilidade. O documento destaca que as exigências do mercado contemporâneo migraram da qualificação técnica para uma “competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação [...] o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco” (Unesco, 2006, p. 94).

Essa perspectiva reflete o conceito de capital humano, central na racionalidade neoliberal, que reduz a formação educacional ao desenvolvimento de habilidades que aumentem a produtividade e a competitividade no mercado de trabalho. Ao sugerir que as “qualidades muito subjetivas [...] muitas vezes denominadas ‘saber-ser’ pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida” (Unesco, 2006, p. 94), o currículo neoliberal busca fixar significados sobre a função da escola, reduzindo-a a um centro de treinamento comportamental. As identidades que se pretende estabilizar são as do sujeito proativo, resiliente e autogerenciável, cuja subjetividade é capturada para não oferecer resistência às dinâmicas de exploração. Essa fixação de sentidos impede que o estudante se reconheça como sujeito político, limitando sua capacidade de questionar e transformar as relações de poder vigentes, uma vez que sua identidade é reduzida à sua utilidade econômica.

Dessa forma, o aprender a fazer legitima a instrumentalização da educação como ferramenta de ajustamento às exigências econômicas, bloqueando alternativas de formação que desconstruam os discursos homogeneizadores que, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 232),

“visam controlar a proliferação de sentidos” para manter o foco na produtividade. Ao operarem nessa direção, tais discursos buscam fomentar “identidades estereotipadas e fixadas e a própria teoria curricular que as apresenta como horizonte” (Lopes e Macedo, 2011, p. 232). Ou seja, configura-se um currículo cujo objetivo é estabilizar significados e identidades em prol do mercado.

No pilar *aprender a viver juntos*, o Relatório Delors propõe o cultivo de valores como tolerância e cooperação para fortalecer a coexistência em sociedades multiculturais. Embora essa dimensão se revista de um potencial emancipador, entendemos que ela opera como uma estratégia de governança voltada a mitigar tensões que poderiam ameaçar a ordem social vigente. O documento sustenta que a educação deve contribuir para uma tomada de “consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (Unesco, 2006, p. 97), sugerindo que o caminho para evitar conflitos seria a participação em “projetos comuns”. A premissa é de que, ao trabalharem juntas, as pessoas fariam com que “os preconceitos e as hostilidade latente” desaparecessem, dando “lugar a uma cooperação mais serena” (Unesco, 2006, p. 97).

A partir dessa perspectiva, a capacidade de resolver conflitos é transmutada em uma tecnologia de regulação da conduta que visa neutralizar os antagonismos sociais contemporâneos, apresentados como problemas de convivência. Tais antagonismos emergem das tensões geradas pela escassez de postos de trabalho, pela precarização sistêmica e pela erosão de direitos, fenômenos que, ao fragilizarem a subsistência, convertem a insegurança econômica em hostilidade direta entre grupos sociais. Assim, a corrosão das garantias sociais e a precarização das relações de trabalho não são apenas perdas econômicas, mas forças que desarticulam a solidariedade de classe e impõem uma competição selvagem por recursos cada vez mais raros.

Nesse cenário de despossessão, o “outro” deixa de ser um par para tornar-se um obstáculo: o *imigrante* é estigmatizado pela falta de oportunidades (nacionalidade); as clivagens (divisões sociais) de *raça* e *etnia* são reativadas para justificar quem deve ser relegado às margens da informalidade desprotegida e dos serviços públicos sucateados; e as assimetrias de *gênero* são aprofundadas, pois a precarização força as mulheres a gerirem, simultaneamente, o trabalho instável e o vazio deixado pelo Estado nas redes de cuidado. O Relatório Delors opera, então, um deslocamento estratégico: em vez de confrontar a raiz política dessa segregação, ele a reduz a um déficit de “tolerância”. Ao pregar a “cooperação serena”, o discurso mascara que esses conflitos são subprodutos da própria escassez planejada pelo projeto neoliberal,

responsabilizando o indivíduo por tensões que decorrem da violência da retirada de direitos e do esvaziamento do trabalho como dignidade social.”

Para tanto, o relatório enfatiza que a educação deve combater preconceitos por meio de projetos de cooperação desde a infância, incluindo “atividades desportivas e culturais [...] e atividades sociais, como [...] ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações etc.” (Unesco, 2006, p. 99). Observamos que essa prescrição opera um deslocamento ético fundamental: a assistência aos vulneráveis deixa de ser uma obrigação política do Estado para se tornar uma tarefa voluntária do indivíduo. Ao incentivar a solidariedade como ferramenta pedagógica, o documento legitima a desresponsabilização estatal e a privatização do bem-estar, oferecendo respostas paliativas para dilemas coletivos. Como aponta Ball (2010a, p. 49), “[...] nós somos cada vez mais convocados a fabricar a nós mesmos”.

A educação torna-se, assim, uma ferramenta discursiva de reformulação não somente das bases econômicas, mas das estruturas “[...] sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas à desvantagem social” (Ball, 2014, p. 43). Portanto, o “viver juntos” é ressignificado como uma racionalidade que convoca o sujeito a autogerir a própria precariedade, provendo, via filantropia, o que as políticas neoliberais subtraem da esfera dos direitos. Em última análise, a busca por coesão proposta pelo relatório terceiriza as funções de proteção social para o voluntariado e para a boa vontade das populações, atuando como um recurso discursivo para atenuar as econômicas, sociais e políticas do mundo contemporâneo, evitando o crescimento de movimentos insurgentes.

Por fim, o *aprender a ser*, que constitui, conforme Relatório Delors (Unesco 2006), o pilar que integra os demais, é apresentado como o pilar que visa o desenvolvimento da personalidade para que o sujeito esteja apto a “agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal” (Unesco, 2006, p. 102). Para tanto, o documento orienta que não se negligencie na educação nenhuma das “potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (Unesco, 2006, p. 102). Ao defender que se deve “conceber a educação como um todo”, o relatório critica a tendência dos sistemas formais em privilegiar apenas o acesso ao conhecimento, propondo que esta perspectiva integral passe a “inspirar e orientar as reformas educativas”, tanto na “elaboração de programas” quanto na “definição de novas políticas pedagógicas” (Unesco, 2006, p. 102).

Acreditamos que essa articulação discursiva em torno da “educação como um todo” (Unesco, 2006, p. 102) e do desenvolvimento pleno das potencialidades funciona como um recurso para legitimar a captura de dimensões subjetivas pela lógica do capital. Sob a racionalidade performativa descrita por Ball (2010a), essa ênfase na autonomia e na responsabilidade pessoal constitui uma tecnologia de subjetivação que desloca o eixo da regulação para o interior do indivíduo. Ao prescrever que o sujeito deve ser o gestor de seu próprio desenvolvimento (físico, estético e intelectual), o discurso internacional transforma o autoconhecimento em um dever de autoaprimoramento constante. Nesse sentido, a autonomia e o discernimento propostos são ressignificados como mecanismos de autorresponsabilização, nos quais o sucesso ou o fracasso social passam a ser lidos como resultados do mérito individual em desenvolver seus próprios talentos, invisibilizando as contradições do capitalismo que aprofundam as desigualdades materiais e culturais.

Além dos pilares, o Relatório Delors articula estratégias estruturantes que reforçam sua conexão com o neoliberalismo. Assim como na Declaração de Jontiem, este relatório recomenda a mobilização de parcerias público-privadas, a descentralização das responsabilidades educacionais e a introdução de métricas de avaliação de desempenho. Como observado no documento: A educação é uma responsabilidade compartilhada entre governos, sociedade civil e setor privado (Unesco, 2006). Essa proposta legitima a inserção de interesses privados na educação, transformando-a em um campo de regulação econômica. Para Ball (2014), a governança em rede reconfigura a autoridade educacional, ampliando a influência de atores privados e subordinando a educação às dinâmicas do mercado.

Com base nos quatro pilares da educação para o século XXI, podemos identificar, no Relatório Delors, três eixos para a formação da identidade discente recomendada para o ensino secundário (denominado de ensino médio no Brasil), que se entrelaçam: o *eixo produtivo*, voltado para a preparação do estudante para o mercado de trabalho, promovendo habilidades, valores e atitudes que atendam às demandas do capitalismo global; o *eixo social*, que foca na construção de uma cidadania neoliberal, marcada pelo individualismo, pela responsabilidade pessoal e pela adaptação às interdependências globais; e o *eixo cultural* que busca desenvolver valores e atitudes voltados para a convivência pacífica em sociedades multiculturais, legitimando a integração dos indivíduos em redes políticas e econômicas globais.

No eixo produtivo a formação da identidade discente é voltada para o aspecto da formação para o trabalho, que enfatiza um novo tipo de formação técnica e instrumental, que atendam às novas exigências do mercado de trabalho. A metáfora “plataforma giratória de toda uma vida”, apresentada no relatório Delors, revela a função transitória e estratégica de formar

os estudantes da escola pública para se adaptarem às rápidas mudanças tecnológicas, organizacionais e econômicas fomentadas pelos mercados globais. Nesse sentido, o próprio relatório afirma que “[...] é preciso preocupar-se com a qualidade e a preparação para a vida, num mundo em rápida transformação, frequentemente submetido ao império da tecnologia” (Unesco, 2006, p. 135), evidenciando a prioridade atribuída à adaptação dos sujeitos às transformações técnico-produtivas contemporâneas. Além disso, enfatiza que “o ensino e formação técnicos e profissionais que preparam técnicos e trabalhadores de nível médio são, particularmente, importantes para os países em desenvolvimento” (Unesco, 2006, p.136). Assim, o relatório recomenda que a educação prepare indivíduos para se adaptarem às mudanças, promovendo habilidades que os tornem competitivos em um mercado global em constante transformação. Essa recomendação reflete o conceito de capital humano, que no neoliberalismo, transforma a educação em um investimento para a empregabilidade e a produtividade e lucratividade dos mercados. Busca constituir por meio do currículo uma identidade universal discente no qual o sujeito seja

[...] competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz (Dardot e Laval, 2016, p.333).

Observa-se que a educação é apresentada como elemento-chave para o desenvolvimento econômico e a competitividade, por meio da preparação dos indivíduos de acordo com as exigências dos mercados globais em constante transformação. Isso vincula-se ao princípio da eficiência ao propor uma formação orientada por resultados mensuráveis, com vistas a maximizar o retorno econômico para os mercados sobre o investimento educacional. Quando o relatório afirma ser necessário reorganizar os sistemas educacionais para formar trabalhadores adaptáveis e flexíveis (Delors, 2006), revela como o discurso eficiência atribui sentidos ao conceito de educação para operar enquanto meio de otimização dos processos produtivos. A partir dessa lógica, o ensino e a formação recomendados para o ensino médio no referido documento sugerem que a educação prepare os indivíduos para a competitividade, priorizando competências e habilidades que sejam compatíveis com as novas exigências econômicas e passíveis de quantificação. Nessa direção, a educação passa a ser concebida como um meio estratégico e funcional, voltado à formação de sujeitos adaptáveis, performáticos e competentes, alinhados às exigências do capital global, ao mesmo tempo em que opera como dispositivo de ajuste às crises econômicas e sociais que atravessam os grupos mais vulneráveis.

Dessa maneira a permormatividade torna-se um mecanismo central que traduz o sucesso educacional em indicadores e métricas que legitimam a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Ou seja, o sucesso estará reservado aos indivíduos que estiverem melhor posicionados nos rankes de avaliações de aprendizagem, reza a cartilha neoliberal. Para isso, deve-se pautar pelo princípio da eficiência, a partir da introdução de modelos empresariais de gestão e controle do trabalho nos processos educativos. Ou seja, “o setor privado é o modelo a ser emulado, e o setor público deve ser ‘empreendido’ à sua imagem” (Ball, 2014, p.65, grifo do autor).

As posições privilegiadas nos rankes de avaliações de em larga em escala vincula-se ao princípio da competitividade, mencionada no parágrafo anterior. Isso porque a proposta de formação da identidade discente na dimensão socioeconômica, recomenda dotar os discentes de competências e habilidades que os tornem “empregáveis”, tornando o espaço-tempo educacional uma arena de disputa, no qual os sujeitos competem por cargos no mercado de trabalho. Nessa direção, o relatório destaca que os estudantes devem ser preparados para uma economia globalizada, onde a inovação e a competitividade determinam o sucesso. Essa afirmação revela a presença da meritocracia no discurso que sugere que o sucesso é resultado exclusivo do esforço individual, ignorando, assim, as desigualdades sociais que impactam as condições de acesso e permanência na escola. Nesse contexto, pode-se afirmar que a dimensão produtiva da proposta de identidade discente visa instrumentalizar a aprendizagem, reduzindo-a a uma simples adaptação ao mercado, ao mesmo tempo em que oculta as desigualdades sociais. Assim, o currículo se configura como “[...] um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996 apud Ball, 2005, p. 545). Portanto, confere-se um caráter pragmático e utilitarista ao ensino médio, conforme expressado no relatório: “qualquer reforma devia ter por objetivo diversificar a estrutura do ensino e preocupar-se mais, não só com os conteúdos, mas também com a preparação para a vida ativa” (Unesco, 2006, p.136).

No *eixo social*, a construção da identidade discente volta-se para uma cidadania individualizada e marcadamente neoliberal, fundamentada na responsabilidade individual e na meritocracia. Embora o discurso oficial articule a formação de cidadãos capazes de conviver em harmonia e respeitar diferenças, tal proposta desloca a resolução de problemas sociais do Estado para o sujeito. Essa lógica meritocrática vincula o sucesso do estudante ao cumprimento de metas e padrões de desempenho estabelecidos, consolidando a imagem do “empreendedor de si mesmo” que assume encargos individuais por dilemas coletivos.

Nesse cenário, a responsabilização individual opera em conjunto com mecanismos de *accountability* (sistemas de prestação de contas), os quais funcionam como tecnologias de controle social ao monitorar desempenhos que validam o sucesso ou o fracasso do sujeito. As

avaliações sistemáticas e os indicadores de resultados reforçam o nexos entre o sucesso do estudante e o cumprimento de metas, o que institui normas de disciplina, autogestão e produtividade. Desse modo, o estudante não apenas internaliza valores de eficiência e competitividade, mas assume um papel ativo na construção de sua própria identidade performativa, ajustando continuamente suas ações às exigências das políticas globais e aos valores do mercado.

O Relatório Delors indica que os estudantes devem “[...] adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe” (Unesco, 2006, p.101). Ao associar a qualificação técnica à dimensão socioemocional e à flexibilidade comportamental, o documento projeta um perfil discente integralmente responsivo às demandas da contemporaneidade. Essa “aptidão para enfrentar numerosas situações” sinaliza que a formação escolar deixa de ser restrita ao saber-fazer instrumental e passa a abranger a própria subjetividade do estudante. Sob essa ótica, a capacidade de autogestão e o trabalho em equipe são integrados como competências essenciais para que o indivíduo se torne capaz de navegar em cenários de instabilidade, tornando-se, ao mesmo tempo, um sujeito produtivo e um gestor de seus próprios conflitos e desafios sociais perante as crises do capital. Nesse horizonte de regulação, os discursos internacionais operam como tecnologias que “desempenham sua parte em ‘nos criar’, ao fornecerem ‘novos modos de descrição’ e ‘novas possibilidades de ação’” (Hacking, 1986, p. 231 apud Ball, 2010a, p. 38) que definem “[...] ‘o que significa ser educado’” (Ball, 2010a, p. 38) na atualidade.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que a investida sobre o socioemocional não é um gesto de humanização, mas a produção de “[...] novas identidades sociais criadas” (Ball, 2010a, p. 38) sob a égide do mercado. Ao prescrever a proatividade e a colaboração como métricas de sucesso, o discurso global captura a subjetividade do estudante, convertendo sua capacidade afetiva e relacional em um ativo econômico. Assim, a identidade discente é atravessada por uma racionalidade que subordina a formação humana ao pragmatismo dos resultados, consolidando a escola como um espaço de fabricação de sujeitos performativos e funcionalmente adaptáveis.

A educação, como campo de disputa por significados de identidade, conduzida pela classe hegemônica contemporânea, torna-se um instrumento para forjar identidades alinhadas ao projeto neoliberal de sociedade. Desse modo, os sujeitos são posicionados nos discursos para internalizar a lógica da autogestão e do empreendedorismo de si, transferindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso para o plano individual. Isso se reflete nos

documentos analisados, que mostram como os princípios neoliberais — eficiência, desempenho, meritocracia, competitividade e responsabilização — são articulados para construir uma identidade discente empreendedora, resiliente e funcional. O estudante é responsabilizado por seus resultados, enquanto o currículo atua como um dispositivo de disciplinamento e ocultamento das desigualdades sociais, forjando uma subjetividade voltada à maximização do capital humano e à constante autoavaliação.

Essa responsabilização é apresentada como um “requisito de cidadania” (isto é, como condição para acessar direitos), legitimando um currículo orientado pela performatividade. Nessa perspectiva, a cidadania é construída discursivamente como uma prática condicionada ao cumprimento de padrões de desempenho. Tais padrões funcionam como dispositivos morais voltados a formar estudantes das classes populares, adaptados às exigências de um mundo globalizado, estabilizando identidades empreendedoras e produtivas, conformadas às normas do mercado e responsivas às demandas do capitalismo global.

No *eixo cultural*, a proposta de formação da identidade discente enfatiza o respeito à diversidade, a convivência pacífica e a valorização das diferenças culturais. O Relatório Delors recomenda que a educação deve ensinar a “aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Unesco, 2006, p. 102). Nessa perspectiva, busca-se “[...] promover o entendimento entre culturas e fomentar valores como respeito mútuo, tolerância e solidariedade” (Unesco, 2006, p. 103). Além disso, orienta que os alunos devem “adquirir na escola instrumentos que os habilitem [...] a enfrentar os conflitos e a violência”, [cultivando] “a criatividade e a empatia de que terão necessidade para serem, na sociedade de amanhã, cidadãos ao mesmo tempo atores e criadores” (Unesco, 2006, p. 136).

Todavia, ao enunciar tais padrões morais, o relatório produz um discurso de formação voltado à adaptação dos sujeitos às transformações sociais e culturais contemporâneas. Dessa forma, visa capacitar esses indivíduos a autogerir problemas e conflitos sociais variados, como desemprego, formas precarizadas de trabalho, imigração e diferentes formas de discriminação, entre outros. Assim, a convivência pacífica e a tolerância são transformadas em produtos avaliáveis, mensuráveis e consumíveis, inseridos em uma lógica de produção discursiva das subjetividades que se adapte ao contexto político, econômico e social contemporâneo. Essa dinâmica representa a comodificação da cultura como oportunidade de negócio, pela qual determinados valores enunciados são instrumentalizados em redes políticas globais,

funcionando como dispositivos de governança que moldam identidades adaptáveis às exigências do neoliberalismo.

Nesse sentido, a cultura torna-se um campo discursivo de regulação da subjetividade, enquanto o discurso humanista da inclusão, da equidade, do progresso (social, econômico e cultural), da tolerância e da cooperação internacional, assim como o respeito aos valores pluralistas da compreensão mútua e da paz (Unesco, 1990; Unesco, 2006), funciona como um mecanismo retórico para estabilizar a identidade neoliberal. Portanto, pode-se afirmar que a reforma educacional global “não muda apenas o que fazemos, [mas] também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser” (Ball, 2005, p. 546).

Embora apresentados sob uma retórica humanista e integradora, os pilares e eixos operam como dispositivos de poder que buscam ordenar e homogeneizar a formação discente, produzindo sujeitos performáticos, competitivos e empreendedores de si, orientados pela lógica da eficiência e da responsabilização. Nesse contexto, o currículo atua para estabilizar sentidos contingentes de identidade que, como observa Hall (2006), não são fixos ou estáveis, mas construídos discursivamente em situações históricas específicas. E nessa racionalidade, os sentidos de identidades produzidos, são alinhados à lógica neoliberal e às exigências do mercado global. Nessa direção, Lopes e Macedo (2011b) ressaltam que a identidade emerge da articulação entre sujeito e cultura, mediada pela linguagem, em contextos permeados por relações de poder, nos quais certas significações são legitimadas enquanto outras são silenciadas.

Ainda que as identidades sejam fluidas e contingentes, como ressaltam Lopes e Macedo (2011b), o currículo e as políticas educacionais funcionam como dispositivos discursivos que procuram fixar sentidos. Enquanto elemento performativo, professores e estudantes passam a ser avaliados por meio de indicadores, relatórios, inspeções e comparações. Esse mecanismo está intrinsecamente ligado à responsabilização, que desloca a responsabilidade das falhas do Estado para o indivíduo, configurando o estudante como sujeito performático, responsável por gerir a si mesmo e demonstrar resultados. Assim, mesmo sendo instáveis, as identidades discentes são continuamente atravessadas por discursos que buscam estabilizá-las em conformidade com os princípios neoliberais.

Essa dinâmica de estabilização amplia a nossa compreensão sobre a formação discente, ao demonstrar que os pilares do Relatório Delors, que se desdobram em eixos produtivos, sociais e culturais, constituem dispositivos discursivos que estabilizam identidades contingentes, adaptáveis e alinhadas às demandas neoliberais, evidenciando o caráter político

e regulatório do currículo. Nessa perspectiva, observamos que esses dispositivos se articulam a partir de princípios neoliberais específicos.

Na Declaração de Jomtien (Unesco, 1990), por exemplo, eficiência emerge como uma prática discursiva estruturante ao propor que os sistemas educativos adotem mecanismos de racionalização e avaliação contínua para garantir melhores resultados com menor custo. Identificamos essa lógica no trecho em que o documento afirma ser necessário “definir nos programas educacionais os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (Unesco, 1990, p. 4). O princípio do desempenho e dos resultados é reiterado no Relatório Delors (Unesco, 2006, p. 136), ao recomendar que o ensino deve “preocupar-se mais, não só com os conteúdos, mas também com a preparação para a vida ativa”, convertendo a aprendizagem em um investimento mensurável.

A partir dessa racionalidade política, a responsabilização (*accountability*) emerge como um princípio fundamental, conectando a qualidade educativa a relatórios e metas específicas. Essa dinâmica transforma o currículo em um instrumento para fomentar uma cultura de mercado competitivo (Ball, 2005), em que professores e estudantes são avaliados pelo cumprimento de padrões pré-estabelecidos. Esse processo sustenta a performatividade como cultura, interpelando os sujeitos a uma constante demonstração de competência e à justificação contínua de seus desempenhos. Nessa cultura do desempenho, os indivíduos veem-se compelidos a validar constantemente suas *performances* perante as exigências do mercado educacional. Essa engrenagem, impulsionada pela ênfase nos resultados e que articula discursivamente eficiência, avaliação e responsabilização, demonstra como os princípios neoliberais reconfiguram não apenas a estrutura educacional, mas também as identidades e as relações dentro do ambiente educativo.

A competitividade e a meritocracia aparecem como valores estruturantes, ao deslocarem o sucesso ou fracasso para o plano individual. A partir dessa lógica, projeta-se um sujeito competente e competitivo, orientado a maximizar seu capital humano e a trabalhar continuamente sobre si mesmo, em um processo constante de transformação e aprimoramento. Dessa forma, as desigualdades sociais são invisibilizadas, ao passo que se fomenta uma identidade empreendedora e adaptável às crises do capitalismo global.

Nesse sentido, a proposta de identidade discente presente nos discursos dos documentos analisados atua como um dispositivo de regulação, orientando os estudantes, conforme Ball (2010a), a se construírem a si mesmos e aos outros, constituindo suas identidades e comportamentos por meio de micopráticas cotidianas de representação, avaliação e comparação. Os pilares do Relatório Delors, ao se desdobrarem no eixo cultural, visam

estabilizar uma subjetividade adaptável e responsiva às crises do capitalismo global, evidenciando o caráter político e regulatório do currículo contemporâneo.

A partir das análises que empreendemos, demonstramos que as políticas educacionais globais, articuladas por organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial), buscam produzir efeitos sobre a formação da identidade discente no ensino médio dos países da periferia capitalista. Esses organismos atuam como circuitos de circulação de discursos e normas, estabelecendo padrões de performatividade que buscam regular práticas, valores e subjetividades. Destacamos que os documentos internacionais (a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Relatório Delors) não se limitam a prescrever competências e conteúdo, mas também funcionam como instrumentos de legitimação que orientam os modos de subjetivação dos estudantes, instituindo padrões de flexibilidade, empregabilidade e responsabilização individual.

A atuação das comunidades epistêmicas globais, composta por especialistas, consultores, universidades e organismos multilaterais, indica que determinados discursos são privilegiados, enquanto outras são silenciados ou subordinados aos princípios neoliberais. A partir dessa constatação, reafirmamos que o currículo não constitui um campo neutro — apesar dos discursos que tentam apresentá-lo como tal —, mas atua como um dispositivo de regulação social, que busca disciplinar sujeitos e naturalizar e legitimar normas de desempenho e competitividade. Nesse sentido, o currículo e a identidade discente devem ser compreendidos como construções discursivas contingentes, atravessadas por relações de poder e configuradas pelas dinâmicas do contexto de influência. Tal perspectiva reforça que a educação é um espaço de disputa de sentidos e de produção de sujeitos historicamente situados.

Demonstramos ainda que os princípios neoliberais (eficiência, desempenho, meritocracia e responsabilização individual) estruturam a avaliação de estudantes e professores, deslocando o dever do Estado para o indivíduo. Essa lógica transforma a educação em uma tecnologia de governança, na qual as dimensões produtiva, social e cultural são atravessadas por uma racionalidade que comodifica o ensino. Nesse processo, valores como tolerância, cidadania e convivência pacífica são instrumentalizados e quantificados para funcionar como mecanismos de disciplina. Como resultado, a formação discente passa a ser atravessada por sentidos que buscam estabilizar identidades empreendedoras, performáticas e adaptáveis às exigências das redes globais de poder.

Ressaltamos que a racionalidade identificada nos documentos encontra respaldo em Ball (2011), que destaca que a ênfase em resultados mensuráveis tem transformado a educação em um processo de comodificação, no qual o ensino passa a se comportar como um mercado

educacional. Redes políticas e governança em rede mobilizam princípios de eficiência, desempenho, resultados, meritocracia e responsabilização, deslocando o sucesso e o fracasso para o plano do indivíduo. Assim, a cidadania é construída como condicional, vinculada ao cumprimento de padrões de desempenho, invisibilizando desigualdades sociais e estabilizando identidades alinhadas às demandas do capitalismo global. Portanto, nosso estudo ressalta o caráter discursivo e político da proposta de identidade discente recomendada pelos organismos internacionais, demonstrando como sujeitos e práticas educacionais são posicionados pelas redes políticas globais de influência.

Em face do exposto, concluímos que os sentidos produzidos pelas referidas redes políticas globais instituem uma proposta de identidade discente funcional às demandas do capital, que opera como uma tecnologia moral de regulação. Essa racionalidade formativa, marcada pela individualização e pela performance, não encerra sua influência no plano global; ao contrário, ela constitui o referencial de sentidos que será traduzido e recontextualizado em contexto nacional, na formulação das políticas curriculares brasileiras, em especial, na proposta de formação da identidade discente da BNCC-EM, conforme discutiremos nos próximos capítulos.

4 CONTEXTO NACIONAL E REDES POLÍTICAS

Neste capítulo, analisamos, inicialmente, como se deram os processos de tradução e recontextualização da política curricular da agenda global de educação dos organismos internacionais no Brasil, especificamente em relação ao ensino médio, para compreender como foi historicamente construído o discurso acerca da identidade discente para esse nível de escolarização. O ponto de partida remonta aos anos 1990, período em que a reforma educacional brasileira de cunho neoliberal se inicia, tomando como referência o programa de Educação para Todos da Unesco.

Em um segundo momento, investigamos as redes políticas e os principais atores que influenciaram na formulação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), com base na categoria de contexto de influência, conforme delineada por Stephen Ball. O foco foi compreender como ocorrem as articulações em rede, quais estratégias de influência institutos e fundações empresariais utilizam para influenciar as decisões políticas, bem como a capacidade de hegemonização e estabilização provisória de significações no campo da educação por parte desses atores.

Além disso, também abordamos as posições das associações de classe, como ANFOPE, ANPEd e ABECS, demonstrando que a reforma do ensino médio e a elaboração da BNCC-EM ocorreram em um campo político marcado por disputas de sentidos sobre educação, ensino e formação. Essas posições revelam fortes contestações dessas associações, tanto em relação ao processo de construção da reforma do ensino médio e da Base Nacional quanto aos conteúdos de ambos.

4.1 A circulação e tradução da agenda neoliberal global de Educação para Todos no Brasil: do neoliberalismo emergente ao neoliberalismo extremado

A compreensão das políticas curriculares do ensino médio brasileiro que culminam na Reforma de 2017 e na homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio exige situá-las em um processo histórico mais amplo, marcado pela emergência, consolidação e processo de reconfiguração da racionalidade neoliberal desde os anos 1990. Parte-se do pressuposto de que os sentidos que atravessam a BNCC-EM não surgem de forma abrupta ou descolada do passado, mas resultam de um longo processo de disputas, traduções e recontextualizações discursivas no interior da política educacional brasileira.

A década de 1990 constitui um marco na consolidação de uma nova racionalidade política econômica e social, que passou a orientar as políticas públicas, inclusive educacionais, no Brasil. No cenário pós-Guerra Fria, caracterizado pela hegemonia das democracias liberais e pela intensificação das reformas de mercado, instituiu-se um projeto de reorganização do Estado e da sociedade civil ancorado nos princípios do neoliberalismo e da globalização econômica. As experiências neoliberais implementadas desde as décadas de 1970 e 1980 em países como Inglaterra, Estados Unidos e Chile tornaram-se referências para a difusão global desse modelo, sob o discurso da modernização, da competitividade econômica e do desenvolvimento social (Araújo, 2024).

No contexto latino-americano, a sistematização dessa agenda ocorreu a partir de 1989, com a formulação do chamado Consenso de Washington, definido como “um conjunto de medidas econômicas formuladas por membros de organismos financeiros, agências multilaterais e funcionários do governo estadunidense” (Araújo, 2024, p. 99). Apresentadas como soluções técnicas de estabilização macroeconômica, essas diretrizes operaram como dispositivos políticos organização da sociedade tendo o mercado como referência normativa das atividades humanas. Tais medidas redefiniram o papel do Estado e as prioridades das políticas públicas. Essa racionalidade se expressa tanto na criação de arranjos institucionais quanto na produção de normas de conduta e modos de subjetivação ajustados à lógica concorrencial.

Ao ser introduzido na América Latina e no Brasil, o neoliberalismo redefiniu as formas de governança e os mecanismos de regulação social, promovendo a atuação articulada entre o setor público e o setor privado na formulação e implementação das políticas públicas. Esse fenômeno é denominado por Ball (2014, p.73) como “desestatização regulatória”, que significa “a reconstituição do papel do Estado de prestador de serviços a uma combinação de regulação, monitoramento de desempenho, contratação e facilitação de novos prestadores de serviços públicos”.

No Brasil, essa racionalidade adquiriu contornos específicos no processo de redemocratização. A crise fiscal e inflacionária dos anos 1980, associada ao esgotamento do regime fordista e à crise global do capitalismo, criou condições favoráveis à adesão interna às prescrições neoliberais. O projeto formulado por países do G-7 e promovido por organismos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foi sustentado por redes políticas internacionais e pela atuação de think tanks, além da adesão de setores da imprensa e dos Institutos Liberais, responsáveis por moldar a visão de mundo de empresários, autoridades e formadores de opinião (Fonseca, 2005 apud Andrade, 2022).

Os governos de Fernando Collor de Mello (1990–1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) constituíram momentos centrais na incorporação dessa racionalidade ao Estado brasileiro. A eleição de Collor marcou a emergência do neoliberalismo como projeto de Estado, que ao longo do governo FHC foi se consolidando mediante medidas com extinção de órgãos públicos, aceleração da abertura comercial e financeira, a privatizações de estatais e serviços públicos.

A reorganização estatal foi marcada pela adoção sistemática das diretrizes do Consenso de Washington, subordinando as políticas públicas às dinâmicas das relações políticas globais e aos “imperativos das políticas econômicas” (Ball, 2021, p. 100), deslocando seus sentidos em direção à noção de gestão eficiência. A adoção explícita das reformas liberalizantes, se pautou por meio do discurso que articulou eficiência estatal e desenvolvimento como fatores geradores de crescimento econômico e bem-estar social. Dessa forma a abertura comercial, as privatizações, ajuste dos gastos públicos foram defendidas como respostas inevitáveis à inserção competitiva do país na economia global. Esse processo instituiu também uma referência cultural de subjetivação, orientada pela valorização da autonomia individual, da responsabilização e da autogestão. A subjetivação, compreendida como um processo contingente de incorporação de discursos e valores, passou a ser atravessada por princípios que associam a cidadania ao investimento no capital humano como fator determinante para que os indivíduos tenham acesso a bens e serviços mercantilizados, deslocando o foco das desigualdades sociais para a responsabilização dos sujeitos.

No campo educacional, essa reorganização inscreveu-se em um movimento mais amplo de subordinação das políticas educacionais às dinâmicas globais e aos “imperativos das políticas econômicas” (Ball, 2001, p. 100). A educação passou a ser progressivamente mobilizada como instrumento estratégico de competitividade, governabilidade e formação de capital humano.

É nesse contexto que começam a circular, ainda no início da década de 1990, discursos educacionais globais em arenas híbridas de produção de sentidos. Para exemplificarmos, citaremos três documentos que, dentre os inúmeros que circularam na década de 1990, funcionaram como estratégia de legitimação da agenda neoliberal global de “Educação para Todos” da Unesco. Um marco importante desse processo foi o Fórum Capital-Trabalho, realizado em 1992 no âmbito do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP), que reuniu representantes do empresariado, do Estado e de centrais sindicais. Embora apresentado como um espaço plural, o Fórum operou como um dispositivo de produção de

consenso, servindo como estratégia para silenciar conflitos e naturalizar interesses empresariais como universais (Fórum Capital-Trabalho, 1992) no campo da educação básica.

Desse Fórum, foi elaborado um documento intitulado “A Carta Educação”, que traduz de forma explícita as diretrizes globais ao defender a educação como instrumento de modernização produtiva e de formação de trabalhadores capazes de “se adaptar rapidamente a novas técnicas (atualização permanente)” (Fórum Capital-Trabalho, 1992, p. 25). Discurso como “desqualificação”, “desperdício” e “ineficiência administrativa” passaram a operar discursivamente para deslocar problemas sociais e educacionais para falhas de gestão, legitimando a inserção empresarial na educação e posicionando o estudante como um sujeito em formação, flexível e adaptável. Nesse Fórum, é possível perceber os primeiros sentidos sobre a educação sendo traduzidos do contexto global para o contexto nacional, dando início à construção de uma identidade discente de natureza neoliberal.

Esse movimento é aprofundado com o documento intitulado *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (Ottone, 1993). Publicado na Série *Atualidades Pedagógicas da Coleção Cadernos de Educação Básica* do Ministério da Educação (MEC), o texto consiste em uma síntese da proposta estratégica de mesmo título elaborada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em parceria com o Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) da UNESCO (Ottone, 1993). Viabilizada sob a égide da cooperação entre MEC e a UNESCO, tal publicação inscreve-se diretamente no movimento global de reorientação das políticas educativas impulsionado pela UNESCO no início da década de 1990, especialmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990). Divulgado durante o Simpósio *Tendências Atuais da Política de Educação Básica*, o documento é apresentado pelo MEC como parte de um esforço institucional de “redirecionamento da política de educação básica do país”, enfatizando a necessidade de alinhar a escola às transformações do “mundo do trabalho e da transformação produtiva” (Ottone, 1993, p. 7). O documento articula educação, competitividade e modernização produtiva, posicionando a escola e os estudantes como elementos estratégicos para o desenvolvimento econômico do país. A relação entre desenvolvimento e formação de “recursos humanos” traduz para o contexto nacional o conteúdo da reforma global educacional, promovendo uma concepção utilitarista da educação.

Tais sentidos retomados são reorganizados no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que atuou como dispositivo central de tradução nacional das matrizes globais de educação inauguradas na Declaração de Jomtien (1990). O Plano mobiliza discursos como “necessidades básicas de aprendizagem”, “conteúdos mínimos” e “padrões de qualidade”,

aproximando a formação discente de uma lógica performativa baseada em resultados mensuráveis e em mecanismos de avaliação e monitoramento. Essa lógica foi se consolidando ao longo das décadas subsequentes. A organização do ensino baseada em competências e habilidades, recomendada por organismos internacionais, aparece pela primeira vez no Brasil no Plano Decenal. De acordo com o “Compromisso Nacional” firmado na Semana Nacional de Educação para Todos e as recomendações e acordos assumidos no âmbito internacional (Brasil, 1993, p. 37), o Brasil, por meio do Plano Decenal, alicerçado nos quatro pilares do conhecimento da UNESCO (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), estabelece os seguintes objetivos da educação básica: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho”(Brasil, 1993, p. 37). Nesse movimento de tradução e recontextualização, constrói-se a ideia de uma identidade estudantil, a partir de princípios neoliberais como eficiência, produtividade, desempenho, resultados e responsabilidade, entre outros.

No conjunto, os eventos e documentos que marcaram e circularam da década de 1990 compuseram um circuito discursivo que estabiliza sentidos sobre educação, ensino e formação dos sujeitos. Embora ainda não circunscritos especificamente ao ensino médio, esses sentidos delinearam uma gramática comum baseada na mensuração da aprendizagem, na responsabilização e na adaptação às exigências do mundo do trabalho, criando as condições de possibilidade para sua posterior normatização por meio de dispositivos de organização curricular e instrumentos legais nos anos subsequentes.

Um dos principais marcos institucionais desse período foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse texto organiza os sentidos que circularam nos primeiros anos da década de 1990, inaugurando a agenda global de reformas educacionais no cenário brasileiro. A LDB passou a atuar como uma instância central de autoridade discursiva, normatizando e estabilizando temporariamente sentidos que estavam em debate e disputa no campo curricular.

Ao prescrever que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, art. 1º, § 2º) e, adiante, fixar como finalidade o preparo “[...] para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º), o texto legal produz uma equivalência discursiva marcada pelo hibridismo político. Ao costurar demandas historicamente antagônicas (a vertente humanista de cidadania e os imperativos de eficiência demandados pelo mercado), a legislação opera uma captura estratégica das bandeiras populares.

Esse amálgama conceitual serve como mecanismo de legitimação discursiva, uma vez que utiliza o léxico do direito social para chancelar os interesses dos blocos hegemônicos, deslocando o sentido original da formação e reduzindo a inserção societária a critérios de desempenho utilitarista. Essa lógica se confirma na medida em que o texto normativo condiciona o desenvolvimento cidadão à oferta de “meios para progredir no trabalho em estudos posteriores” (Brasil, 1996, art. 22). Essa subordinação da cidadania a métricas de utilidade produtiva e de constante acumulação de capital humano pavimenta o terreno para que uma racionalidade gerencial se estabeleça, assegurando a primazia dos interesses mercadológicos tanto na modelagem técnico-instrumental da força de trabalho quanto na regulação ideológica da própria subjetividade dos estudantes.

Essa engrenagem se aprofunda quando a LDB estatui que cabe à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades”, com o discurso de “melhora da qualidade do ensino” (1996, art. 9º, inciso VI). Ao converter esse imperativo legal em uma tecnologia de regulação da política educacional, o texto captura o próprio conceito de qualidade, ressignificando-o sob a égide dos indicadores de rendimento. Esse arranjo converge com o modelo de governo à distância teorizado por Ball (2014), no qual a centralização do controle estatal ocorre de forma descentralizada, substituindo a intervenção direta no cotidiano das instituições pelo monitoramento remoto dos resultados, pautado em métricas de desempenho e responsabilização. Ao centralizar na esfera federal a prerrogativa de aferir o rendimento do sistema, a lei estabelece uma engenharia de controle performativo, em que a padronização e a comparação dos resultados operam como eixos de regulação por meio da prestação de contas dos sujeitos escolares. Essa arquitetura regulatória atua, em última instância, para balizar a formação discente sob os parâmetros da eficiência; embora o texto legal resguarde um verniz humanista ao incorporar demandas sociais históricas, essa concessão discursiva opera estrategicamente para forjar consensos e legitimar uma reforma de espectro mais amplo, subordinando o projeto pedagógico nacional aos interesses hegemônicos de matriz neoliberal que passaram a capitanear o debate educacional global a partir da década de 1990.

Como desdobramento imediato da LDB para a etapa final da educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) constituem o dispositivo inaugural de organização curricular a institucionalizar a emergência do discurso de formação da identidade discente para o século XXI. Instituídas pela Resolução CEB nº 3/1998, essas diretrizes operam sob a influência de diagnósticos promovidos por comunidades epistêmicas globais sobre uma suposta deficiência e desatualização dos currículos nacionais e falta de

qualidade da educação. O documento estabelece o comando normativo de “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (Brasil, 1998, art. 1º). Essa produção discursiva rearticula a educação, o trabalho e a cidadania sob o signo da adaptação e da aprendizagem permanente, expandindo e estabilizando os sentidos já estabelecidos no documento jurídico da LDB. Na formulação dessa política, o discurso curricular é tensionado ao incorporar demandas tradicionalmente associadas às pautas de grupos sociais progressistas, tais como a busca pela “autonomia intelectual e o pensamento crítico” (Brasil, 1998, art. 4º, I). No entanto, esse arranjo opera deslocando o sentido original desses investimentos discursivos em direção à lógica produtiva. A cidadania passa a ser significada e redefinida como mera funcionalidade adaptativa para as demandas do mercado.

Essa operação discursiva avança ao traduzir tal utilidade em competências cognitivas, práticas e sociais específicas que tentam direcionar a subjetividade do estudante. Sob esse arranjo curricular, a valorização de um sujeito compelido a “conviver com o incerto e o imprevisível” (Brasil, 1998, art. 3º, I) ganha operacionalidade no Artigo 4º. Esse dispositivo político aprofunda o hibridismo analisado anteriormente na LDB ao amarrar (e subordinar) a “compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura”, o “domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos” à produção de habilidades para o trabalho (Brasil, 1998, art. 4º, III e IV). Nessa mesma medida, a capacidade de “aprender e continuar aprendendo” é vinculada à obrigação individual de “adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação” (Brasil, 1998, art. 4º, I). Mesmo quando enfatiza a “autonomia intelectual” e o “pensamento crítico” (Brasil, 1998, art. 4º, I), ou quando busca “adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação” (Brasil, 1998, art. 5º, III), captura esses elementos para mobilizá-los como instrumentos para “solução de problemas” no âmbito do mercado de trabalho ou problemas sociais que deveriam ser de responsabilidade do Estado. Ao naturalizar os problemas econômicos e sociais e exigir flexibilidade adaptativa e solidariedade gerencialista do aluno, o poder público desonera as instabilidades do capital ao localizá-las como demandas de superação pessoal. Portanto, nessas primeiras diretrizes já se organizam os sentidos de uma identidade discente neoliberal, baseada na permanente autogestão e no acúmulo de competências socioemocionais.

Toda essa articulação de significantes busca construir discursivamente uma identidade discente ajustada às demandas sociais e produtivas do capitalismo contemporâneo. Como mecanismo de controle para garantir a efetivação do currículo estabelecido, nessas primeiras

diretrizes do Ensino Médio institucionaliza-se o sistema de performatividade, estabelecendo que os sistemas instituem:

“[...] mecanismos e procedimentos de avaliação de processos e produtos, de divulgação dos resultados e de prestação de contas, visando desenvolver a cultura da responsabilidade pelos resultados e utilizando os resultados para orientar ações de compensação de desigualdades que possam resultar do exercício da autonomia” (Brasil, 1998, art. 7º, V).

Esse mecanismo de regulação expressa o que Ball (2014, p. 72) define como um sistema de regulação no qual “à medida que essas [...] responsabilidades são levadas a sério, os objetivos sociais, políticos e econômicos do Estado são reproduzidos dentro dos compromissos, das escolhas e das obrigações — isto é, na conduta —, de atores individuais dentro de instituições do setor público”. Essa reconfiguração desloca o eixo da coerção externa para a autovigilância, transformando imperativos macroeconômicos em metas de desempenho individual e institucional. Desse modo, o monitoramento por resultados passa a operar como uma tecnologia política visando a capturar e direcionar o comportamento dos sujeitos sob a justificativa de eficiência regulatória.

Longe de desenhar um desenvolvimento linear no tempo, esse fluxo discursivo reconfigura-se nas políticas subsequentes do século XXI por meio de deslocamentos contínuos. Essas manutenções e reconfigurações de sentidos encontram na BNCC-EM um marco importante, documento no qual a proposta de formação da identidade discente voltada para o estudante do novo milênio será intensificada e recontextualizada, embora preservando o eixo central de sua subordinação mercadológica.

Nesse movimento histórico de produção de texto referente à construção discursiva de uma identidade discente para o século XXI no Ensino Médio, o Ministério da Educação, em 1999, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)¹³, que operam como artefato discursivo de tradução e recontextualização dos princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos e do Relatório. Ao afirmar que as “novas tecnologias e mudanças na produção exigem que a escola possibilite aos alunos integrar-se ao mundo contemporâneo nas dimensões da cidadania e do trabalho” (Brasil, 2000, p. 4), o documento propõe uma organização curricular focada em competências. O ensino a partir da perspectiva das competências, segundo Lopes (2002, p. 393), tem por objetivo fazer com que o estudante mobilize conhecimentos “para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a

13 A versão utilizada nesta pesquisa é uma publicação da década de 2000: Parte I - Bases Legais.

ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo” (Lopes, 2002, p. 393). Assim como no Plano Decenal de Educação de 1993, os PCNEM também organizam a formação discente a partir dos quatro pilares da educação delineado no Relatório Delors (explanado no capítulo anterior).

Baseando-se nos princípios “aprender a conhecer”, os quatro pilares são reescritos: o “aprender a aprender” enfatiza a seleção de informações, a integração de saberes e a atualização contínua do conhecimento; o “aprender a fazer” relaciona-se à mobilização de conhecimentos em situações concretas, alinhadas às exigências do mundo do trabalho; o “aprender a viver juntos” é concebido como uma competência social voltada à cooperação, à convivência e à adaptação a ambientes organizacionais flexíveis; e o “aprender a ser”, integrando os demais pilares, é reinterpretado como a gestão estratégica da própria subjetividade e das circunstâncias da vida cotidiana, desenvolvendo competências, atitudes e valores para saber lidar com novas demandas, gerir problemas e conflitos sociais. Assim, os quatro pilares da educação são recontextualizados como dispositivos de conformação social, mobilizando significantes como autonomia e pensamento crítico, ressignificando-os e deslocando-os de uma perspectiva crítica para um hibridismo neoliberal, no qual a autogestão e a autorresponsabilização são disposições a serem performadas no contexto escolar brasileiro do século XXI.

Assim, ao adentrarmos o século XXI, é possível identificar um processo avançado de construção e consolidação de uma proposta de formação de uma identidade discente, fundamentada nos princípios neoliberais. Estes princípios promovem a instrumentalização do ensino por meio de discursos que valorizam a eficiência, a responsabilização, o desempenho e os resultados, condicionando aquisições de conhecimento e práticas pedagógicas à adaptação às dinâmicas produtivas da economia. Esses conceitos já circulavam desde o início dos anos 1990, em um contexto de influência que se estabilizou gradativamente, até se materializar na política como texto.

A consolidação do currículo do ensino médio brasileiro na primeira década do século XXI ocorre em um contexto marcado pela persistência e, ao mesmo tempo, pela reconfiguração da racionalidade neoliberal. Durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), esse processo assume a forma de um “neoliberalismo atenuado” (Araujo, 2022a) caracterizado pela articulação entre políticas sociais compensatórias e focalizadas e a manutenção dos pilares da política econômica herdada da década de 1990. Conforme aponta Araujo (2024), nos governos Lula e Dilma observa-se a continuidade das reformas econômicas de cunho neoliberal implementadas nos anos 1990, que se expressa na preservação e, em alguns casos, no aprofundamento de seus principais dispositivos de regulação.

Esse arranjo aponta que a ampliação da intervenção estatal no campo social não implicou a desarticulação da lógica econômica dominante, mas sua reorganização em moldes capazes de reduzir tensões sociais e ampliar a legitimidade do modelo vigente. As políticas sociais passaram a operar como instrumentos de mediação de conflitos, administrando os efeitos sociais do mercado por meio da inclusão mínima das camadas populares no consumo de bens e serviços, ao mesmo tempo em que se mantinha a disciplina fiscal e a estabilidade macroeconômica sob os pilares do neoliberalismo. Nesse sentido, a inclusão social funcionava como uma condição de governabilidade, e não como uma ruptura com a racionalidade neoliberal.

Nos dois primeiros governos de Lula, essa continuidade manifestou-se na preservação do arranjo macroeconômico baseado no *câmbio flutuante*¹⁴, nas metas de *superávit primário*¹⁵, na *política monetária restritiva*¹⁶, na *abertura financeira*¹⁷ e *abertura comercial*¹⁸ e na reconfiguração do *sistema de proteção social*¹⁹ (Araujo, 2024). Ainda que o período tenha incorporado políticas anticíclicas pontuais e ampliação do gasto social, tais iniciativas operaram como mecanismos de estabilização política e social do neoliberalismo, e não como sua superação.

Nesse contexto, as políticas industriais — como a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE, 2004) e o Programa de Desenvolvimento Produtivo (PDP, 2008)

14 *Câmbio flutuante*: regime cambial em que a taxa de câmbio é determinada predominantemente pelas forças de oferta e demanda no mercado, com intervenções pontuais do Estado, reduzindo o controle direto sobre a valorização ou desvalorização da moeda.

15 *Metas de superávit primário*: instrumento de política fiscal que estabelece a obrigação de o Estado arrecadar mais do que gasta, desconsiderando o pagamento de juros da dívida pública. No contexto neoliberal, essa meta funciona como mecanismo de disciplina fiscal, limitando o investimento público e subordinando as políticas sociais à lógica da estabilidade macroeconômica (entendida como o controle das contas públicas, da inflação e do endividamento do Estado) e da confiança dos mercados, isto é, a expectativa positiva de investidores e agentes financeiros quanto à capacidade do governo de honrar seus compromissos econômicos.

16 *Política monetária restritiva*: orientação da política econômica caracterizada pelo controle rigoroso da inflação por meio de taxas elevadas de juros e da restrição de liquidez (redução da quantidade de dinheiro disponível na economia para consumo, crédito e investimento). Essa estratégia prioriza a estabilidade dos preços, frequentemente em detrimento do crescimento econômico, do investimento produtivo e da ampliação do emprego, reforçando a dominância financeira típica do neoliberalismo.

17 *Abertura financeira*: processo de liberalização dos fluxos de capitais, permitindo maior entrada e saída de recursos financeiros internacionais, ampliando a integração do país aos mercados financeiros globais.

18 *Abertura comercial*: redução de tarifas e barreiras à importação, intensificando a concorrência internacional e a integração do mercado interno ao comércio global.

19 *Sistema de proteção social*: conjunto de políticas públicas voltadas à seguridade social, incluindo previdência, assistência social e saúde, que, no contexto neoliberal, tende a ser reconfigurado por meio de focalização, condicionalidades e parcerias com o setor privado.

— não configuram ruptura com o modelo econômico vigente. Conforme Araujo (2024, p. 112), tais iniciativas buscaram estimular setores específicos da economia e ampliar a competitividade industrial, mantendo intactos os pilares da abertura comercial, da liberalização financeira e das restrições fiscais. A política industrial operou, assim, de forma seletiva e limitada, compatibilizando incentivos produtivos com a racionalidade neoliberal.

No plano social e cultural, esse arranjo é acompanhado pela expansão de dispositivos de governança voltados à produção de subjetividades ajustadas às exigências do mercado. Andrade (2022, p. 690) denomina esse movimento de “segunda onda de neoliberalização”, na qual o neoliberalismo é estendido às classes populares por meio da articulação entre políticas de transferência de renda, ampliação do crédito, expansão do emprego formal de baixa remuneração e discursos de responsabilização individual e empreendedorismo. Ao ressignificar estratégias de sobrevivência como virtudes, esse discurso naturaliza a precariedade como escolha e a instabilidade como traço desejável da vida econômica, deslocando a cidadania da garantia de direitos para a capacidade individual de autogestão.

Nesse sentido, o empreendedorismo consolida-se como paradigma normativo de cidadania. Práticas historicamente associadas à sobrevivência econômica precária são ressignificadas como atributos desejáveis de iniciativa, flexibilidade e autogestão. Como afirma Andrade (2022), “a lógica neoliberal ressignificou e conferiu nova aura à viração” (p. 694). A institucionalização do Microempreendedor Individual (MEI) formaliza atividades previamente informais e promove a incorporação de uma mentalidade neoliberal à vida cotidiana, consolidando o empreendedorismo como modelo de autorresponsabilização e governança social.

Esse cenário atravessado por reformas previdenciárias, *flexibilização das relações de trabalho*²⁰, por meio da expansão das terceirizações e criação do MEI e *ajustes fiscais*²¹, produziu efeitos diretos sobre as exigências dirigidas à educação. Essa configuração desloca para a educação a responsabilidade pela formação de sujeitos capazes de se adaptar a trajetórias laborais descontínuas. A valorização da empregabilidade, da iniciativa individual e da capacidade de adaptação passa a incidir de modo crescente sobre as políticas educacionais, convocando a escola a formar sujeitos flexíveis, autônomos e capazes de gerir suas próprias trajetórias. Nesse processo, competências e habilidades operam como significantes centrais do

20 *Flexibilização das relações de trabalho*: processo de alteração das normas trabalhistas que reduz garantias legais, amplia contratos temporários e terceirizados e desloca riscos do empregador para o trabalhador.

21 *Ajuste fiscal*: conjunto de medidas destinadas à contenção dos gastos públicos e ao cumprimento de metas fiscais, frequentemente associado à redução de investimentos sociais e à priorização do equilíbrio orçamentário.

discurso educacional, articulando a formação escolar às formas contemporâneas de governança neoliberal.

Nesse contexto insere-se o Decreto nº 5.154/2004, que reflete a articulação entre diretrizes globais — especialmente aquelas vinculadas à UNESCO — e os imperativos do contexto neoliberal nacional. Trata-se de um período em que discursos de inclusão social coexistem com estruturas econômicas restritivas, intensificando a responsabilização dos indivíduos pertencentes às classes subalternas por suas trajetórias educacionais e profissionais. O governo Lula configura-se, nesse sentido, como momento de estabilização política e discursiva desse arranjo, cujos efeitos se projetam sobre a organização curricular e sobre a forma como a identidade discente passa a ser concebida no ensino médio brasileiro.

A consolidação da articulação entre ensino médio e educação profissional, inaugurada pelo Decreto nº 5.154/2004, é aprofundada por um conjunto de dispositivos legais que impulsionam a posterior reconfiguração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), conferindo maior densidade normativa a essa orientação. O decreto regula o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que passa a admitir explicitamente a formação técnica como parte do percurso formativo do ensino médio. Conforme dispõe o próprio texto legal, “os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores [...] poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (Brasil, 2004, art. 3º).

Esse dispositivo estabelece a conexão entre formação geral e formação profissional como princípio estruturante da escolarização média, redefinindo o papel do ensino médio como espaço de preparação para a inserção produtiva. Tal reconfiguração não se dá pela supressão da formação geral, mas por sua ressignificação discursiva, que a reposiciona como base funcional para a qualificação profissional e para a inserção produtiva, deslocando o sentido da escolarização média para o campo da adequação econômica. Essa orientação será posteriormente consolidada e juridicamente estabilizada pela Lei nº 11.741/2008, que revoga o § 2º do artigo 36 da LDB e reinscreve a educação profissional técnica de nível médio no interior da educação básica, deslocando-a de um estatuto complementar para um eixo institucionalizado da política educacional.

No interior desse movimento normativo, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, cumpre papel central ao atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. O texto inclui o § 3º no artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, definindo explicitamente as formas de articulação entre educação profissional técnica de nível médio e

ensino médio. Conforme o texto normativo, “a articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas: integrada, concomitante [...] e subsequente” (Brasil, 2005a, art. 1º).

A institucionalização dessas modalidades introduz a flexibilização como princípio organizador dos percursos formativos, frequentemente apresentada como ampliação de oportunidades. No entanto, esse discurso reorienta as trajetórias educacionais dos estudantes das camadas populares para a formação profissional, restringindo o acesso a uma formação diversificada nos âmbitos científico, artístico e cultural. Paralelamente, a alteração do artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 3/1998 redefine o estatuto da formação geral, ao estabelecer que os estudos concluídos no ensino médio passam a ser considerados “básicos para a obtenção de uma habilitação profissional técnica de nível médio” (Brasil, 2005a, art. 2º), deslocando-a de um fim em si mesma para uma função instrumental.

Esse rearranjo normativo é acompanhado por uma redefinição terminológica significativa. A Resolução CNE/CEB nº 1/2005 substitui a expressão “educação profissional de nível básico” por “formação inicial e continuada de trabalhadores”, “Educação Profissional de nível técnico” por “Educação Profissional Técnica de nível médio” e “Educação Profissional de nível tecnológico” por “Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (Brasil, 2005a, art. 3º). Essa alteração não é meramente nominal, mas reinscreve a política educacional no campo da regulação do trabalho, produzindo o estudante como trabalhador em formação permanente e naturalizando a lógica da aprendizagem ao longo da vida como exigência do mercado.

Complementarmente, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005, aprofunda esse movimento ao estender essa lógica à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O texto determina que os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrados ao ensino médio, na modalidade EJA, sejam desenvolvidos por meio de “Projeto Pedagógico unificado”, respeitando as “Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2005b, art. 1º). Demandas históricas por elevação da escolaridade e reconhecimento de trajetórias interrompidas são, assim, incorporadas discursivamente, porém subordinadas à lógica da certificação e da inserção produtiva.

Esse processo normativo é reforçado pelo Decreto nº 6.302/2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado, cujo objetivo é “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (Brasil, 2007, art. 1º). Ao mobilizar significantes historicamente

associados a tradições pedagógicas críticas, o documento produz um efeito de consenso por meio da articulação de demandas que, simultaneamente, as ressignifica. Sob essa racionalidade, os ideais de formação integral são subordinados a uma lógica pragmática, perfeitamente alinhada às dinâmicas econômicas locais e aos imperativos produtivos.

A Lei nº 11.741/2008 aprofunda essa orientação ao criar a Seção IV-A da LDB, intitulada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e instituir os artigos 36-A a 36-D. O novo texto legal estabelece que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 2008, art. 36-A), além de formalizar as formas integrada, concomitante e subsequente de articulação (Brasil, 2008, arts. 36-B e 36-C). Ao institucionalizar a educação profissional técnica de nível médio, a lei confere legitimidade jurídica à articulação entre formação geral, trabalho e certificação, ampliando o alcance da lógica da empregabilidade sobre o ensino médio sob a formulação da “preparação geral para o trabalho” (Brasil, 2008, art. 36-A, parágrafo único). Assim, a educação profissional é deslocada de um estatuto complementar para um eixo institucionalizado da política educacional, consolidando o ensino médio como uma etapa na qual as camadas populares devem ser preparadas para o mercado de trabalho. Instaure-se, desse modo, uma racionalidade de governança e regulação que direciona os trabalhadores para o aperfeiçoamento de habilidades requeridas pelo capital, em detrimento do pleno desenvolvimento humano. Sob essa lógica, ainda que o texto mobilize o discurso da formação integral, a prática pedagógica acaba subordinada à funcionalidade técnica e aos imperativos da produtividade.

Esse conjunto de textos normativos constrói discursivamente a figura do estudante-trabalhador em formação permanente, convocado a gerir percursos educacionais diferenciados em função das demandas econômicas. Trata-se de um deslocamento característico da racionalidade neoliberal, que governa pela produção de sujeitos autogeridos e responsabilizados por sua inserção social e produtiva.

Esses dispositivos legais mencionados até aqui, não devem ser compreendidos como textos isolados, mas como parte de um movimento mais amplo de reordenamento curricular do ensino médio, cujo aprofundamento, ocorreu a partir da segunda década do século XXI, a partir de um refinamento discursivo significativo. Em um primeiro momento, ainda sob a influência do neoliberalismo atenuado característico dos governos petistas — frequentemente identificados como progressistas e mais próximos das camadas populares —, o currículo do ensino médio buscou conciliar, ainda que sob o predomínio da lógica neoliberal, demandas oriundas de distintos setores da sociedade. Essa conciliação, marcada por tensões e disputas, pode ser observada na análise do Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e da Resolução CNE/CEB nº

2/2012, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), como veremos a seguir.

Em um segundo momento, sobretudo a partir do governo Michel Temer, o currículo assume contornos mais alinhados a um neoliberalismo radicalizado (veremos mais adiante). No entanto, essa inflexão não se inaugura de forma abrupta, uma vez que encontra suas raízes ainda no governo Dilma Rousseff, como resposta às pressões exercidas por frações hegemônicas do capital diante dos efeitos da recessão econômica decorrente da crise de 2008. Esse deslocamento progressivo expressa uma adaptação às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais instável, acompanhado de uma crescente centralidade conferida às competências e habilidades demandadas pelo setor produtivo, moldando o ensino médio segundo uma concepção pragmática e utilitarista da educação.

No que se refere ao contexto político, econômico e social no qual se insere o governo Dilma Rousseff, observa-se a manutenção da matriz macroeconômica — câmbio flutuante, abertura financeira e comercial, metas de superávit primário, política monetária restritiva e privatizações — bem como da racionalidade política herdada do governo Lula, ainda que reconfiguradas por novos elementos discursivos e conjunturais. O neoliberalismo atenuado coexistiu, sobretudo no primeiro mandato, com políticas sociais compensatórias, sem ruptura com a estrutura macroeconômica, institucional e regulatória consolidada desde os anos 1990.

No âmbito da educação, conforme analisa Andrade (2022), esse período também foi caracterizado pela intensificação de dispositivos discursivos de governança que promoveram a responsabilização individual, a autogestão das trajetórias profissionais e a internalização de normas de adaptabilidade. Tais dispositivos estruturaram não apenas o mundo do trabalho, mas também os discursos educacionais que passam a orientar o ensino médio. Nesse contexto, as DCNEM consolidam o alinhamento entre educação, mercado de trabalho e políticas sociais, articulando diretrizes curriculares que combinam inclusão social e exigência de competências e habilidades. A última etapa da educação básica é, assim, convocada a formar sujeitos capazes de responder às demandas de um mercado de trabalho instável, reforçando a centralidade da flexibilidade e da capacidade de adaptação.

No contexto do primeiro mandato de Dilma, sob uma aparente estabilidade econômica e política que, contudo, já ocultava as primeiras contradições estruturais do período, inscrevem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) organizadas por meio do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, bem como do Decreto nº 8.268/2014 e do Plano Nacional de Educação (2014-2024), formando um conjunto normativo que incide diretamente sobre a construção da identidade discente no ensino médio. Esses

documentos condensam um momento histórico marcado por disputas políticas e pelo surgimento dos primeiros sinais de esgotamento das estratégias de mediação do neoliberalismo atenuado e pela consequente intensificação de mecanismos gerenciais que responsabilizam os próprios sujeitos periféricos por sua inserção e sobrevivência no mercado.

A materialização jurídica e a elaboração das DCNEM remetem à criação, em 2010, de uma comissão específica no âmbito da Câmara de Educação Básica do CNE, por meio das Portarias CNE/CEB nº 1/2010 e nº 2/2010 (Brasil, 2011). Essa comissão foi composta “pelos conselheiros Adeum Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Mozart Neves Ramos, Francisco Aparecido Cordão e Rita Gomes do Nascimento” (Brasil, 2011, p. 4), expressando diferentes matrizes discursivas e dialogando com agendas educacionais globais. Ao retomar o ideário da “educação como direito”, da ampliação do acesso e da “melhoria da qualidade”, o Parecer se inscreve na cadeia de recontextualizações da agenda Educação para Todos, reafirmada em Jomtien (1990), Nova Delhi (1993) e Dakar (2000), operando como estratégia de legitimação e estabilização provisória de sentidos em um campo normativo em disputa.

No Parecer e na Resolução, os textos normativos articulam significantes historicamente associados às demandas das camadas populares (formação integral, gestão democrática, direitos humanos e diversidade) a uma teia discursiva que os subordina aos interesses de mercado alinhados à racionalidade neoliberal. Essa configuração, contudo, não se estabelece de forma simétrica: os sentidos vinculados aos interesses políticos de grupos hegemônicos predominam na arquitetura normativa da política, especialmente nos dispositivos de regulação, avaliação e controle. Prevalece, assim, um discurso que busca conformar uma identidade discente adaptada a um cenário de austeridade, competição e instabilidade social do capitalismo contemporâneo, sob a lógica de gestão neoliberal da educação. Nesse sentido, os governos Lula e Dilma podem ser compreendidos não como momentos de ruptura com essa matriz de mercado, mas como períodos de reorganização discursiva dessa mesma racionalidade, em um contexto de crise e disputas políticas. A educação é reposicionada como instrumento de gestão social, e o ensino médio passa a operar como espaço privilegiado de produção de sujeitos flexíveis, responsáveis e capazes de gerir suas próprias trajetórias em um cenário de incertezas. Nessa reconfiguração discursiva, determinados significantes cuja circulação remonta às reformas da década de 1990, tais como protagonismo e projeto de vida, são recontextualizados como eixos de articulação a partir das diretrizes de 2012. Esses elementos se articulam aos discursos de flexibilidade, adaptação, escolha e autorresponsabilização que, posteriormente, passaram a operar como

tecnologias de produção da identidade discente na BNCC-EM, constituindo o cerne das reformas educacionais contemporâneas.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 assumem uma articulação estratégica nesse processo. Diferentemente dos dispositivos normativos anteriores, mais centrados na rearticulação entre Ensino Médio e educação profissional, as DCNEM aprofundam a normatização curricular, a regulação avaliativa e a governança dos processos pedagógicos. Para tanto, mobilizam discursos de inclusão, diversidade, direitos humanos, autonomia e cidadania como estratégias de legitimação da política curricular, articulando-os aos significantes protagonismo e projeto de vida. Essa configuração ganha materialidade jurídica quando a Resolução passa a conceituar explicitamente o próprio currículo como uma proposta cujas práticas escolares devem contribuir “para o desenvolvimento de [...] identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas” [dos estudantes] (Brasil, 2012, art. 6º, p. 2), ancorando a formação da identidade discente aos imperativos normativos da política. Nesse sentido, o currículo produzido nesse cenário constitui “[...] um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa” [...], marcado por uma “multiplicidade contraditória de significados que influenciam não apenas o ato de significação, mas também as interações entre os sujeitos dentro de um contexto cultural permeado por relações de poder” (Lopes e Macedo, 2011b, p. 227).

No contexto de produção desta política curricular, o eixo organizador da política de formação da identidade discente é a noção de formação integral articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Brasil, 2012). Longe de representar uma incorporação exclusiva das tradições pedagógicas críticas, esse enunciado resulta de um processo de articulação no qual demandas progressistas são reconfiguradas no interior de uma racionalidade neoliberal. No Parecer, essa articulação se apresenta de maneira fluida e aberta a disputas conceituais; na Resolução, pelo contrário, ela se estabiliza juridicamente, adquirindo força regulatória.

Quando o documento reitera o discurso das DCNEM de 1998 ao normatizar que o ensino médio deve assegurar a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 2012, art. 4º, II, p. 1), a formação integral é subordinada à lógica da adaptação e da empregabilidade. Esse percurso formativo passa a ser apresentado como um conjunto de competências, habilidades e disposições que o estudante deve mobilizar para responder às exigências contemporâneas da vida produtiva e social, operando sob a justificativa sistêmica de suprir o mercado com “trabalhadores qualificados em todos os níveis” (Brasil, 2011, p. 14). A prevalência desse viés mercadológico evidencia como

“o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade” (Boyles, 2000, p. 120 apud Ball, 2004, p. 1116). Nesse sentido, o trabalho deixa de operar como princípio educativo crítico, nos moldes fundamentados pela tradição filosófica marxista, e passa a ser concebido como instrumento produtivo, a ser aprimorado por meio do desenvolvimento de competências e habilidades.

Como desdobramento dessa operação discursiva, a educação assume, por conseguinte, uma dimensão cada vez mais instrumental, na qual o estudante é convocado a atuar como sujeito flexível, autogestor e responsável pela sua própria performance, recontextualizando os mecanismos de autorresponsabilização que já constituíam as reformas iniciadas nos anos 1990, as diretrizes curriculares de 1998 e os PCNEM. Afinal, a natureza dessas reformas educacionais reside justamente nos “poderes que passaram a influenciar a existência subjetiva das pessoas e suas relações umas com as outras” (Rose, 1989, p. 9 apud Ball, 2005, p. 546).

Processo semelhante ocorre com o significante cidadania, deslocado de uma noção coletiva e política para uma formulação articulada em torno do individualismo. Nesse enquadramento discursivo, que atua para fixar um sentido utilitarista à existência, a cidadania deixa de figurar como horizonte político compartilhado e passa a funcionar como atributo do sujeito capaz de escolher, planejar e gerir a si mesmo, elegendo a escola e o mercado de trabalho como os instrumentos exclusivos de acesso individual a essa condição. Esse pragmatismo normativo ganha força ao se determinar que, “atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 2012, art. 14, VI, p. 5), lógica que se materializa na diretriz de “integração com o mundo do trabalho por meio de estágios” (Brasil, 2012, art. 16, VII, p. 7). Desse modo, invisibilizam-se as históricas desigualdades de poder político e de condições materiais, visto que o discurso da política curricular canaliza discursivamente os conflitos sociais para a esfera da competitividade individual, desmobilizando as contestações coletivas em prol da liberdade de atuação do mercado. Como resultado dessa operação discursiva meritocrática, “as ‘brutas realidades das desigualdades sociais’ são ‘constantemente apagadas por uma cultura individualizada’” (Ball, 2004, p. 1121).

Os significantes protagonismo juvenil e projeto de vida reforçam essa racionalidade. Embora esses termos já circulassem no debate curricular desde a década de 1990, com as diretrizes de 1998 e os PCNEM, é nos documentos de 2011 e 2012 que eles passam a operar de forma mais densa como tecnologias de governo. Nesse cenário, reaparecem articulados aos discursos de participação, flexibilização curricular e construção individual das trajetórias

escolares. Apesar de apresentados no Parecer e na Resolução como expressões de participação e gestão democrática, esses elementos funcionam moldando a subjetividade para fins de adaptabilidade. Essa operação discursiva pavimenta o caminho para a posterior recontextualização operada sob a lógica de um neoliberalismo extremado na BNCC-EM, onde as emoções e os planos de futuro do estudante acabam convertidos em ativos gerenciáveis sob a lógica do empreendedorismo de si.

Nesse arranjo discursivo das diretrizes de 2012, o protagonismo é significado não como potencial político de transformação social, mas como uma disposição individualizada de adaptação ao contexto econômico, político e social sob a hegemonia neoliberal. Professores, estudantes e comunidades escolares não participam da definição dos sentidos da política curricular formulados nos espaços de decisão política aos quais esses atores não são convidados a adentrar, sendo apenas convocados a traduzir e operacionalizar no contexto escolar as diretrizes previamente estabelecidas nas instâncias superiores de poder. Ao evocar o protagonismo como mecanismo discursivo estratégicos de valorização da juventude, sob a aparência de uma inclusão participativa nos processos de decisão política, o Parecer o circunscreve a uma lógica de engajamento regulado, na qual o estudante passa a ser interpelado como gestor de suas próprias escolhas, riscos e resultados, em consonância com a lógica da performatividade.

Essa operação discursiva reduz o estatuto do protagonismo a um mecanismo de contenção: embora a norma prescreva textualmente o “protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (Brasil, 2012, art. 16, XXI, p. 7), esse arranjo aciona mecanismos complexos de governança. Afinal, “quando utilizadas em conjunto, essas tecnologias oferecem uma alternativa politicamente atraente e eficaz ao tradicional provimento de educação para o bem-estar público, centralizado no Estado” (Ball, 2005, p. 545). Dessa maneira, a norma neutraliza na prática a ação política coletiva transformadora ao enquadrá-la nos limites delimitados de uma conduta individualizada, flexível e utilitarista. Esse recurso constitui uma estratégia discursiva de legitimação para gerar consenso entre os diferentes grupos sociais em disputa em torno da política curricular. Essa articulação engloba demandas como a ampliação da cidadania, que expressa interesses das frações subalternas, subordinando-as aos interesses dos grupos hegemônicos defensores da racionalidade neoliberal.

Por outro lado, essa mesma racionalidade mobiliza o significativo projeto de vida, convertido pelo texto normativo em uma tecnologia voltada à regulação e à maximização do rendimento escolar. Essa dinâmica se alinha ao imperativo da satisfação das necessidades

básicas de aprendizagem, matriz discursiva recomendada pela UNESCO em diversos fóruns internacionais desde o final do século XX e reiterada ao longo do século XXI. Ao defender a necessidade de “adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola” (Brasil, 2011, p. 12), o documento opera um deslocamento discursivo, circunscrevendo a produção das trajetórias ao plano da escolha individualizante e da autogestão. Essa operação tenta fixar um sentido focado na superação e no progresso constantes, mobilizando forças discentes em torno de “tecnologias (que) fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação. Elas não nos determinam, mas nos capacitam especificamente” (Ball, 2005, p. 547). O projeto de vida passa a operar, portanto, como esse vetor de subjetividade que engaja o estudante a permanecer no sistema escolar sob a promessa de construir autonomamente o seu próprio porvir. Desse modo, embora o discurso reconheça a diversidade juvenil e a singularidade dos percursos formativos, ele opera um fechamento discursivo que descontextualiza as contingências sociais, econômicas e culturais que limitam concretamente essas escolhas. O projeto de vida é articulado, assim, como um mecanismo de alinhamento das aspirações estudantis às exigências do mundo do trabalho e da racionalidade neoliberal contemporânea.

Os direitos humanos e a diversidade também são incorporados de forma ambivalente. Mesmo afirmados como princípios universais, são progressivamente deslocados do campo da garantia estatal para o campo da formação de atitudes e competências individuais. Essa operação delinea-se quando o Parecer restringe os direitos humanos a um “princípio que norteia o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais” (Brasil, 2011, p. 23). Ao associar as garantias universais a comportamentos subjetivos, o documento aciona sistemas que, ao mesmo tempo “que constroem a identidade e a diferença como termos imbricados” [...], “impedem que alguns sentidos sejam construídos” (Lopes e Macedo, 2011b, p. 224), interditando a interpretação dos direitos humanos como dever político do Estado e neutralizando o seu potencial de contestação política coletiva. Ao vincular os direitos humanos ao comportamento ético, à convivência e à capacidade de reconhecimento do outro, os documentos operam a individualização e a responsabilização dos sujeitos pela efetivação desses direitos, deslocando-os do campo das garantias sociais universais para o âmbito das competências e habilidades subjetivas.

Na arquitetura dessas diretrizes opera-se um deslocamento discursivo que, ao incorporar a temática das diferenças, termina por neutralizar a dimensão política das desigualdades sociais. Consideramos fundamental estabelecer a distinção entre esses dois significantes. Enquanto as

desigualdades sociais e históricas constituem assimetrias de poder que privam os sujeitos de suas garantias materiais, a diferença representa a abertura intrínseca à alteridade, a impossibilidade de congelamento das identidades e a flutuação contingente de sentidos no cotidiano escolar. O hibridismo da política curricular atua justamente ao traduzir os enfrentamentos históricos evocados pelos direitos humanos — como o combate ao racismo, às opressões e às violações territoriais — não como desigualdades a serem politicamente combatidas em suas condições de produção, mas como meras marcas de uma diversidade identitária a ser administrada. Ao transformar o racismo e a opressão em objetos de um aprendizado comportamental e individualizado, o projeto curricular normativo passa a gerir a diferença por meio de uma métrica universal de rendimento técnico e dispositivos de avaliação.

Reconhecem-se as diferenças, mas estas são administradas e enquadradas por um padrão curricular comum e por dispositivos de avaliação, configurando uma captura discursiva da diferença. O reconhecimento da diversidade ocorre, portanto, de forma condicionada e regulada, subordinando demandas identitárias e diferenças socioculturais a um projeto curricular normativo previamente delimitado. Essa submissão opera por meio de uma domesticação política na qual, em vez de permitir a abertura à alteridade e ao caráter imprevisível dos processos formativos, o texto normativo tenta produzir um fechamento discursivo, convertendo a diferença em atributos de adaptabilidade. O hibridismo da política se manifesta quando as diretrizes incorporam o discurso da pluralidade em suas formulações oficiais. No entanto, esse potencial político é neutralizado pelas avaliações padronizadas, que funcionam como tecnologias de poder. Esse mecanismo molda a diferença e a torna útil às demandas de adaptabilidade do mercado de trabalho flexível. Esse processo de normalização desvitaliza a alteridade (identidades negras, indígenas, de gênero, periféricas ou de classe, bem como suas vivências, valores e visões de mundo) de sua dimensão disruptiva (capacidade de questionar as injustiças, as relações desiguais de poder, as explorações, as opressões, a padronização cultural, a discriminação, etc.) na sociedade capitalista, tornando-a puramente instrumental para os propósitos de coesão social e conformismo exigidos pela racionalidade neoliberal.

Essa tecnologia de regulação da identidade discente, consolidada nesse período histórico, é reforçada pelos mecanismos de avaliação e monitoramento. A Resolução nº 2/2012 estabelece a prevalência de um padrão de avaliação institucional e da aprendizagem que inviabiliza a participação dos próprios atores escolares na construção de métodos criativos e contextualizados de avaliação que consideram as especificidades sociais, culturais e territoriais na dinâmica educativa, formativa e avaliativa. A legitimação desse desenho avaliativo apoia-

se nas métricas estipuladas no Parecer, ao ratificar o uso do “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação” (Brasil, 2011, p. 6). Nesse horizonte, a avaliação deixa de operar como um recurso inventivo, coletivo e democrático para funcionar como tecnologia de regulação e de controle de desempenho. Essa redução do processo formativo a índices estatísticos anula as singularidades dos sujeitos (como seus sonhos, dores e histórias de vida heterogêneas) ao consolidar uma engrenagem na qual “o ‘imperativo de intercambialidade depende da violência do princípio de identidade’ como quando ‘o conhecimento do estudante se torna idêntico ao resultado do teste que o representa’” (Ball, 2004, p. 1117). Esse modelo articula o discurso da qualidade educacional à responsabilização individual para exercer o controle do processo pedagógico e dos resultados, limitando-os a patamares mínimos recomendados por organismos internacionais, sob a rubrica das Necessidades Básicas de Aprendizagem. A educação é apresentada como solução técnica para problemas sociais complexos, naturalizando o vínculo entre escolarização, mérito e mobilidade social. Neste processo, o enfrentamento das desigualdades sociais e históricas que atravessam concretamente as trajetórias juvenis (de sujeitos pertencentes às classes subalternizadas e que acessam a escola pública), como subprodutos das assimetrias do capitalismo, é deslocado por um discurso de inclusão social subordinada aos ditames da racionalidade neoliberal. A política curricular passa, assim, a reforçar a ideia de que o sucesso escolar e a superação das desigualdades sociais dependem prioritariamente da capacidade individual de adaptação, desempenho e gestão de si.

Dessa forma, as DCNEM de 2012 recontextualizam a identidade discente neoliberal que emerge em meio às reformas educacionais iniciadas nos anos 1990. Trata-se de uma recontextualização que utiliza formas mais sutis de regulação como método de governo dos sujeitos, capturando e significando o protagonismo, a cidadania, os direitos humanos, a diversidade e a formação integral, para legitimar e manter as relações desiguais de poder que subordinam a política curricular do ensino médio aos interesses da acumulação de capital. Nesse sentido, para produzir o estudante como um futuro trabalhador flexível, o discurso apregoado opera fixando habilidades para que este performe autonomia e protagonismo mercantilizados.

No mesmo horizonte, o Decreto nº 8.268/2014, reconfigura a política de educação profissional ao ampliar a integração entre escolarização, qualificação e inserção produtiva, reforçando a educação como eixo estratégico das políticas voltadas à gestão da força de trabalho. Ao atualizar dispositivos anteriores, especialmente o Decreto nº 5.154/2004, o texto

passa a articular de modo mais direto a educação básica à “formação inicial e continuada de trabalhadores” Brasil, 2014, art. 1º, inciso I). Essa articulação institucionaliza “itinerários formativos ou trajetórias de formação” (Art. 1º, § 2º) por meio de um recurso discursivo que opera por hibridismo, em que se combinam elementos normativos como a “articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia²²” (Art. 2º, II) a conceitos historicamente vinculados à perspectiva do pensamento crítico marxista, como a “centralidade do trabalho como princípio educativo” (Art. 2º, III) e a “indissociabilidade entre teoria e prática” (Art. 2º, IV). Esse deslocamento conceitual confere legitimidade social a uma estrutura que, na contingência das disputas por hegemonia, desloca o sentido de emancipação que esses termos originalmente carregam para preenchê-los com as demandas do setor produtivo. Ao capturar essas demandas sociais para validar percursos de “qualificação profissional” (Art. 1º, I) fragmentados, a norma tenta fixar um sentido utilitarista ao currículo, transmutando o direito à educação em uma tecnologia de regulação voltada à produção de subjetividades performáticas (focadas estritamente em metas, eficiência e resultados imediatos) e permanentemente adaptáveis às flutuações do mercado.

Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014–2024), por meio da Lei nº 13.005, particularmente no que se refere ao ensino médio, a Meta 3 articula a ampliação do acesso à exigência de melhoria dos resultados educacionais, explicitando, na Estratégia 3.6, o estímulo à elevação do desempenho discente por meio da avaliação em larga escala, mediante “técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica” (Brasil, 2014, p. 4). A avaliação em larga escala passa, assim, a se consolidar e a operar como mecanismo central de regulação dos conhecimentos mínimos necessários à formação discente, deslocando a noção de qualidade para parâmetros mensuráveis e comparáveis com as novas exigências do mercado de trabalho.

Nos primeiros meses do segundo mandato de Dilma Rousseff, em um contexto de desaceleração econômica, o Fórum Mundial de Educação de 2015, realizado em Incheon (Coreia do Sul), destaca-se como espaço central de produção discursiva no contexto de influência transnacional. O evento reuniu ministros, organismos multilaterais, agências internacionais, sociedade civil e setor privado, sob a coordenação da UNESCO e com a

²² Conforme o texto legal, constituem itinerários formativos ou trajetórias de formação “as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (Brasil, 2014, art. 1º, § 2º).

participação de entidades como UNICEF, Banco Mundial e PNUD (Unesco, 2015), evidenciando a consolidação de consensos globais no campo educacional.

O Brasil, signatário da Agenda Global de Educação para Todos desde 1990, participou oficialmente do Fórum de Incheon em 2015, reafirmando sua inserção nos circuitos globais de formulação de políticas públicas. A comitiva brasileira foi composta pelo então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, pela representante da UNESCO no Brasil, Lucien Muñoz, e pela coordenadora de Educação da UNESCO no país, Rebeca Otero. Durante o evento, foram debatidos temas centrais como financiamento, qualidade, inclusão e equidade, compondo uma agenda que, segundo Muñoz, “sinaliza qual deve ser o caminho para o mundo construir a agenda dos próximos 15 anos” (ONU Brasil, 2015). Essa representatividade não apenas reflete a inserção do Estado em circuitos globais, mas sinaliza a produtividade de processos de tradução e recontextualização que hibridizam as agendas transnacionais no território nacional. Tal dinâmica opera por meio de uma racionalidade neoliberal que mobiliza discursos do setor empresarial e de organismos internacionais como dispositivos de governança. Esses mecanismos atuam na produção de sentidos e na tentativa de fixar hegemonias gerencialistas na educação básica, configurando uma arena de disputas que será problematizada adiante no âmbito do ensino médio.

Do *Fórum resultou a Declaração de Incheon: Educação 2030*, documento que orienta as metas educacionais para o período de 2016 a 2030. Ao retomar o ideário de Jomtien (1990) e Dakar (2000), o texto reafirma a educação como elemento-chave para o desenvolvimento econômico, o pleno emprego e a erradicação da pobreza (Unesco, 2015), estabelecendo uma cadeia de equivalência entre escolarização, empregabilidade e redução das desigualdades. Nesse enquadramento, a melhoria dos “resultados de aprendizagem” e dos mecanismos de avaliação e monitoramento é apresentada como condição para enfrentar problemas sociais estruturalmente produzidos.

A noção de qualidade educacional, consolidada pelo movimento global de Educação para Todos, está intrinsecamente ligada à responsabilização dos sistemas educacionais e dos sujeitos escolares, simplificando a complexidade das desigualdades sociais em variáveis educacionais gerenciáveis. O documento retoma e reitera a abordagem do ensino por competências, amplamente promovida globalmente nos anos 1990 e traduzida e recontextualizada no Brasil a partir desse mesmo período. Essa abordagem enfatiza competências cognitivas, socioemocionais e atitudes consideradas essenciais para a adaptação a um mercado de trabalho flexibilizado e competitivo (Unesco, 2015), resultando em um

modelo de identidade discente que valoriza a adaptabilidade, a autogestão e a responsabilização individual.

Embora mobilize um léxico humanista — educação como bem público, direito humano, inclusão, equidade e justiça social —, esses significantes são recontextualizados segundo uma racionalidade de desempenho e eficácia. Direitos humanos, diversidade e cidadania passam a operar como atributos individuais a serem desenvolvidos pela escolarização, deslocando o foco das garantias estatais para a performance dos sujeitos e das instituições. Assim, inclusão e equidade são reguladas por metas, avaliações e aprendizagens básicas, especialmente dirigidas às camadas populares.

Desse modo, a Declaração de Incheon atua como um mecanismo de estabilização discursiva no contexto de influência transnacional, articulando direitos e inclusão a uma concepção de qualidade fundamentada em resultados, competências e responsabilização. Esse arranjo discursivo constitui mais um dispositivo de governança global da educação, cujo conteúdo, assim como o de outros, foi traduzido e recontextualizado como empréstimos de políticas (Ball, 2014) em território nacional, especialmente na Reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).

A partir das articulações discursivas identificadas nos documentos supramencionados, aprovados durante os governos de Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, pode-se afirmar que tais textos expressam disputas de sentidos em torno da formação de uma identidade discente orientada para o século XXI. Embora incorporem demandas historicamente vinculadas às camadas populares e a grupos socialmente marginalizados, observa-se que essas demandas são rearticuladas e subordinadas ao projeto neoliberal de educação. De um lado, essa articulação de demandas operou como um processo discursivo de legitimação de um modelo de formação da identidade discente adaptado às exigências contemporâneas do capitalismo, marcado pela responsabilização individual, pela performatividade e pela gestão de conflitos e problemas sociais. De outro, essa mesma articulação funcionou, no contexto dos governos petistas, como estratégia de governabilidade, ao buscar, por meio de acordos e negociações com grupos políticos e institucionais de maior influência, incorporar demandas das camadas populares e de grupos marginalizados que, em grande medida, compõem a base social e política do Partido dos Trabalhadores. Esse movimento expressa a forma específica de operação do neoliberalismo no Brasil durante os governos Lula e Dilma, caracterizada como um neoliberalismo atenuado, cuja materialização no campo educacional se ressalta na análise dos documentos aqui examinados.

Desse modo, o conjunto normativo analisado não rompe com o discurso da identidade discente neoliberal que circula no Brasil desde os anos 1990, mas a refina discursivamente. O estudante é posicionado como sujeito protagonista de sua formação, responsável por planejar seu projeto de vida, gerir riscos e responder por seus resultados. Trata-se da forma específica de operação do neoliberalismo atenuado no campo educacional brasileiro, no qual demandas progressistas são incorporadas como estratégia por parte do governo para continuar na gestão do Estado, atendendo minimamente às demandas das camadas populares, sem desagradar as elites políticas e econômicas hegemônicas, ao preservar as relações de poder que orientam a política curricular do ensino médio. Assim, em um contexto econômico em que, nos governos petistas, houve favorecimento de cadeias produtivas globais que impulsionaram o crescimento econômico, foi possível que as classes hegemônicas concederam maiores espaços para negociações e concessões, permitindo uma reconfiguração do neoliberalismo que chamamos de neoliberalismo atenuado. Nesse período, até o primeiro mandato de Dilma, podemos caracterizar os governos petistas como governos da mediação de conflitos e de conciliação e articulação de demandas, nos quais os grupos hegemônicos continuaram mantendo seus privilégios econômicos, políticos, sociais e culturais.

Esse contexto no qual o neoliberalismo atenuado atuou desde o mandato do presidente Lula começa a ser reconfigurado, especialmente a partir de 2013, quando os indicadores econômicos apresentam sinais de crise, e, sobretudo, a partir de 2014, durante o governo Dilma. A partir desse cenário, o governo Dilma passou a enfrentar dificuldades na gestão das articulações de demandas (articulação entre interesses do setor privado e interesses das camadas populares – Políticas privatistas e políticas sociais), diante das pressões exercidas pelas classes que tendem ao capital, no que diz respeito à aplicação de um ajuste fiscal mais rigoroso para compensar suas perdas econômicas. Com isso, foram aplicadas diversas medidas econômicas, incluindo a elevação progressiva dos juros, o aumento das desonerações e ajustes fiscais, com impactos diretos sobre o investimento público e a manutenção das políticas sociais (Araujo, 2024). Enquanto o primeiro mandato buscou mitigar os efeitos da crise internacional por meio de políticas de estímulo setorial, com vista à ampliação do consumo e preservação de programas sociais, o segundo mandato foi marcado por uma orientação macroeconômica mais restritiva, priorizando o ajuste fiscal, a elevação da taxa de juros e a contenção do investimento público, reforçando traços clássicos do neoliberalismo associados à austeridade e à responsabilização dos indivíduos (Araujo, 2024).

No campo trabalhista e previdenciário, as reformas implementadas entre 2014 e 2015, por meio das Medidas Provisórias nº 664/2014 e nº 665/2014, posteriormente convertidas nas

Leis nº 13.134/2015 e nº 13.135/2015 (Brasil, 2014, 2015), restringiram o acesso a direitos sociais historicamente consolidados. O endurecimento dos critérios para o seguro-desemprego, o abono salarial e os benefícios previdenciários reforçaram uma concepção de cidadania disseminada desde os anos 1990, na qual o Estado deixa de atuar como garantidor de direitos coletivos e passa a operar como regulador, priorizando a disciplina fiscal em detrimento da proteção social. Essas restrições materializaram-se, no plano laboral, pelo severo endurecimento das regras de acesso ao seguro-desemprego, exigindo do trabalhador a comprovação de ao menos 12 meses de carteira assinada para o primeiro pedido do benefício. O mesmo impacto ocorreu no abono salarial (PIS), que passou a ser calculado na proporção estrita de 1/12 do salário mínimo por mês trabalhado no ano-base, exigindo o tempo mínimo de 30 dias de atividade remunerada para gerar o direito. No âmbito previdenciário, criou-se uma trava limitadora para o auxílio-doença baseada na média dos últimos 12 salários, o que achatou o benefício. Já na pensão por morte, acabou-se com o caráter vitalício automático para cônjuges jovens, impondo carência de 18 meses de contribuição e mais de 2 anos de casamento, reservando o amparo vitalício apenas para dependentes com 44 anos ou mais de idade (Brasil, 2014, 2015).

Diante desse cenário, essa reconfiguração política transfere para o trabalhador(a) o ônus exclusivo de sua própria subsistência e amparo, fazendo com que a proteção contra vulnerabilidades dependa estritamente do próprio esforço individual e de arranjos particulares para fazer frente a contingências como o desemprego, a enfermidade ou o falecimento do provedor familiar. Esse conjunto de mudanças expressa a atuação do modo atual de gestão neoliberal do capital, que opera para induzir os trabalhadores(as) a uma subjetividade individualizada. Isto é, essa lógica atua na produção de uma mentalidade na qual o próprio trabalhador se enxerga como o único responsável por gerenciar os riscos de sua própria existência, visando restringir políticas sociais e deslocar recursos públicos para os interesses privados.

As pressões sofridas por Dilma também advêm das camadas populares, uma vez que a crise atinge suas condições de vida, especialmente após a implementação de medidas de austeridade fiscal pelo governo. Diante das pressões de diversos grupos sociais, tanto do setor privado quanto dos trabalhadores(as), o governo Dilma enfrentou dificuldades de governabilidade, mesmo tendo implementado medidas que atendem aos interesses dos setores privados, sobretudo do capital financeiro, fração do capital com maior poder político no Brasil. Em um cenário de crise econômica e política, com repercussões no campo social, em 2 de dezembro de 2015, o então ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, aceita o

pedido de impeachment que havia sido protocolado em outubro do mesmo ano, justificando que o governo havia cometido crime de responsabilidade fiscal, as chamadas pedaladas fiscais. Em 31 de agosto de 2016, o Congresso Nacional decretou o impeachment de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, que assumiu o governo de forma definitiva após ter sido empossado como interino em maio, em decorrência do afastamento automático de Dilma por 180 dias.

A partir desse momento, inicia-se uma reorganização das dinâmicas político-econômicas brasileiras a partir de 2016 não pode ser lida apenas como uma mudança de gestão, mas como um processo de deslocamento de um neoliberalismo atenuado para um “neoliberalismo extremado” (Araujo, 2024). Essa inflexão encontra sua matriz programática no documento “*Uma Ponte para o Futuro*”, lançado pelo PMDB (atual MDB) em 2015, ainda antes da deposição formal de Dilma Rousseff. (PMDB, 2015). Sob a perspectiva de Ball (2014), compreendemos que este texto opera como um vetor do “imaginário neoliberal”, um sistema de significados que redefine o que é possível, desejável e necessário na gestão do Estado, colonizando o campo da política educacional com métricas de mercado. O documento constrói um diagnóstico da crise baseado no “desequilíbrio fiscal e no aumento da dívida pública”, atribuindo o colapso econômico aos direitos estabelecidos na Constituição de 1988. Através de uma sofisticada operação discursiva, o texto converte garantias sociais em obstáculos técnicos. Essa operação discursiva é explicitada quando o documento afirma que “para isso é necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação” (PMDB, 2015, p. 9).

Ao propor o fim do financiamento obrigatório, o discurso desloca a educação do campo do direito social para o da gestão orçamentária discricionária²³. Como advertem Dardot e Laval (2016), a “razão do mundo” neoliberal exige que o Estado se comporte como uma empresa, onde a saúde e a educação são “custos de custeio” que devem ser flexibilizados em nome da solvência financeira. O documento reforça essa ideia ao declarar que “sem um ajuste de caráter permanente [...] a economia não vai retomar seu crescimento” (PMDB, 2015, p. 5), instalando a austeridade não como uma escolha política, mas como um horizonte salvacionista e incontornável.

23 Despesas discricionárias referem-se aos gastos públicos cuja alocação e execução dependem de decisões anuais do governo, não sendo obrigatórias por determinação constitucional ou legal. Esses gastos incluem investimentos em infraestrutura, custeio de políticas públicas, manutenção de escolas e universidades, financiamento de programas educacionais e ações de saúde, diferentemente das despesas obrigatórias, como benefícios previdenciários e assistenciais e folha de pagamento de servidores públicos.

Observa-se que o imaginário neoliberal se materializa em tecnologias específicas de governo. Um dos exemplos no referido documento é a defesa da adoção de um “orçamento com base zero”, que “[...] a cada ano todos os programas estatais [sejam] avaliados por um comitê independente, que poderão sugerir a continuação ou o fim do programa, de acordo com os seus custos e benefícios” (PMDB, 2015, p. 10). Essa lógica submete as políticas educacionais a um exame de rentabilidade constante, capturando sua dimensão ética e social sob a métrica da eficiência e da austeridade. Essa racionalidade culminou na aprovação da Emenda Constitucional n.º 95/2016, que constitucionalizou o teto de gastos. A imposição de normas orçamentárias inflexíveis busca estabelecer um fundamento absoluto que, ao tentar paralisar o jogo político, interdita a possibilidade de novos sentidos para as políticas sociais e outros projetos de sociedade. O teto de gastos atua como uma tecnologia política que define o que é “pensável”: a educação e a saúde tornam-se variáveis ajustáveis, submetidas à lógica da eficiência mercantil.

No âmbito do trabalho, “Uma Ponte para o Futuro” antecipa a reforma trabalhista ao sustentar que “as convenções coletivas prevaleçam sobre as normas legais” (p.19). Discursivamente, isso opera dentro da racionalidade neoliberal, por meio da qual desloca-se a proteção social para a esfera da negociação individual, fomentando uma subjetividade empresarial na qual o trabalhador é posicionado como responsável pela gestão dos riscos e incertezas do próprio vínculo laboral. Na proposta de reforma da previdência social, o argumento segue o mesmo tom de “necessidade técnica”. O texto afirma que “é preciso ampliar a idade mínima para a aposentadoria, de sorte que as pessoas passem mais tempo de suas vidas trabalhando e contribuindo, e menos tempo aposentados” (PMDB, 2015, p. 11). Essa inversão discursiva ignora as desigualdades estruturais de classe, raça e gênero, para produzir um padrão de identidade baseado na resiliência e na adaptação contínua à precariedade. O sucesso ou o fracasso do indivíduo passa a ser lido como mérito pessoal, consolidando o sujeito “empreendedor de si” (Dardot e Laval, 2016) que será o público-alvo central das reformas educacionais subsequentes.

Por fim, compreendemos que a BNCC-EM não emerge no vácuo, mas como o braço pedagógico deste imaginário. O documento em questão clama por “recriar um ambiente econômico estimulante para o setor privado” e parcerias para “complementar a oferta de serviços públicos” (PMDB, p. 17-19). Essa “teia discursiva” amarra a economia ao currículo.

A Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) traduz essa lógica de mercado para a escola através dos Itinerários Formativos e do Projeto de Vida. Se “Uma Ponte para o Futuro” flexibilizou o trabalho, a BNCC-EM flexibiliza o conhecimento. A “escolha” oferecida ao

estudante é o espelho da “negociação individual” oferecida ao trabalhador: uma liberdade vigiada, condicionada às limitações materiais de um Estado que se retirou do financiamento social para garantir a confiança dos mercados financeiros. É nessa rede de influências, onde atores privados definem o sentido da “qualidade” e da “equidade”, que a identidade discente passa a ser fabricada sob a medida do capital.

4.2 Redes políticas na elaboração da BNCC-EM: estratégias de influência e hegemonização de sentidos

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) ocorreu em um campo de articulações políticas em rede, no qual fundações empresariais, movimentos organizados, think tanks, organismos internacionais e instâncias estatais passaram a disputar sentidos sobre currículo, formação e educação. Esse processo se inscreve de modo mais intenso na conjuntura brasileira posterior a 2016, marcada pela intensificação das racionalidades neoliberais, pela austeridade fiscal e pelo enfraquecimento das políticas sociais e pela retração dos movimentos de lutas por direitos. Essa situação gerou as condições favoráveis à ampliação da atuação de atores privados na política educacional. Esse movimento configura um contexto de influência caracterizado pela produção, circulação e recontextualização de discursos, no qual determinados enunciados passam a definir problemas educacionais e a legitimar soluções específicas. Trata-se de um espaço relacional e instável, atravessado por disputas, no qual diferentes atores buscam fixar provisoriamente significados sobre ensino, aprendizagem e formação discente, que posteriormente se materializam no texto da BNCC-EM.

Para explicitar essa dinâmica, este estudo mobiliza o mapa das redes políticas elaborado por Sena, Albino e Rodrigues (2021) como recurso analítico, não com a finalidade de descrever ou reproduzir o mapeamento construído pelos autores, mas para situar posições estratégicas ocupadas por determinados atores na circulação de discursos no contexto de influência da política curricular. O estudo é acionado como ferramenta heurística, permitindo evidenciar conexões e fluxos discursivos, sem a pretensão de fixar a rede como totalidade fechada ou estrutura estável.

Com base nesse movimento analítico, o recorte concentra-se nas seguintes instituições: Atlas Network, Liberty Network, Instituto Liberdade, Todos pela Educação, Fundação Lemann, Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), Consed e Undime. A seleção dessas organizações justifica-se por sua atuação articulada

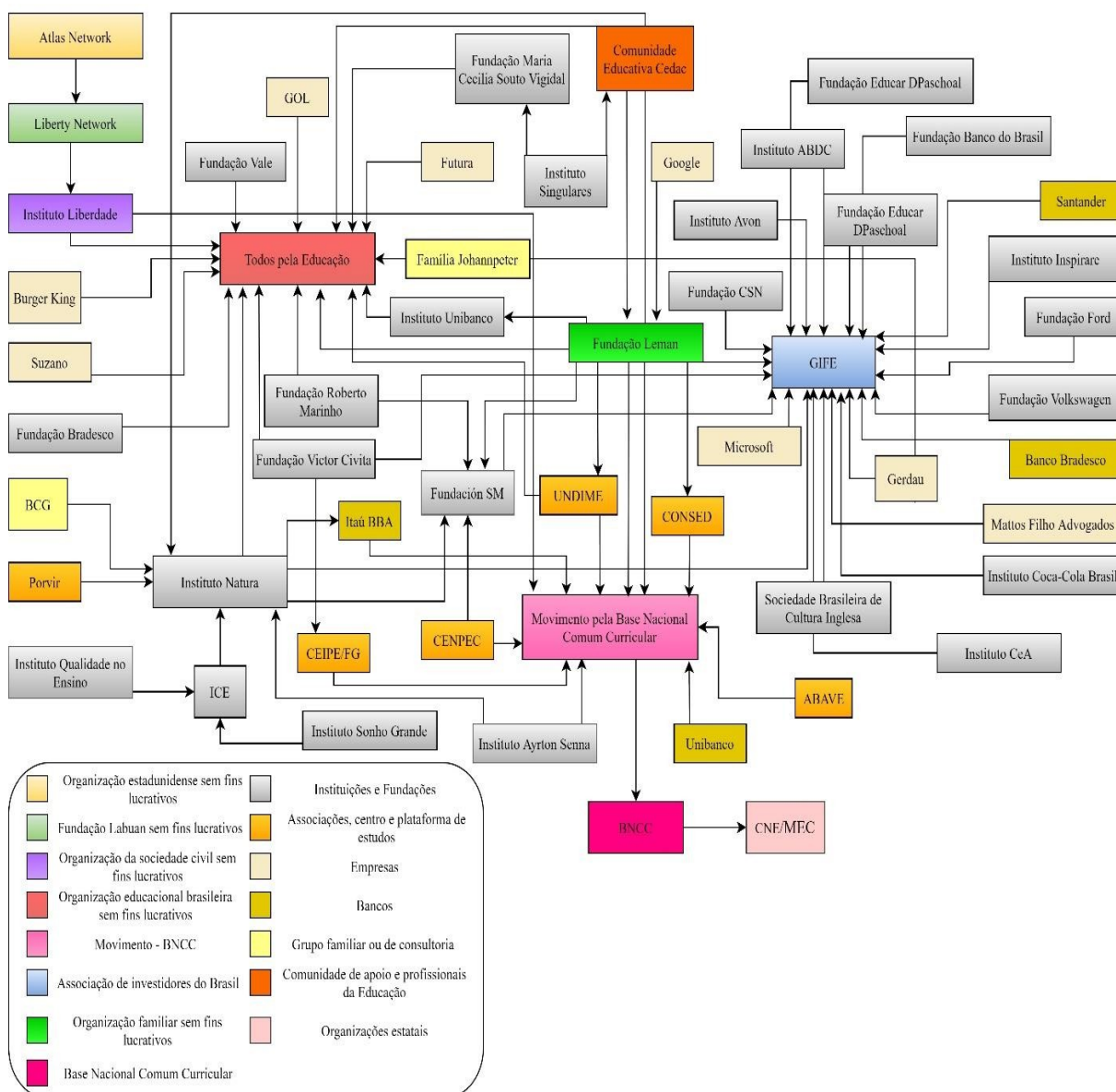
nas escalas nacional e internacional, operando como nós de conexão entre o Estado, o mercado e a sociedade civil. Dessa forma, a análise concentra-se nos atores que funcionam como nós centrais no contexto de influência, buscando compreender como suas articulações, discursos e mecanismos de atuação contribuem para a produção e a legitimação de sentidos neoliberais sobre a formação da identidade discente na BNCC-EM, moldando concepções sobre o papel do estudante, do professor e da escola na educação brasileira contemporânea. Além disso, a análise também busca apontar as posições das associações de classe, como ANFFOPE, ANPED e ABECS, para demonstrar que a reforma do Ensino Médio e a elaboração da BNCC-EM ocorrem em meio a disputas de sentidos sobre educação, ensino e formação, com fortes contestações dessas associações, tanto em relação ao processo de elaboração quanto ao conteúdo da reforma.

4.2.1 Organizações privadas no campo da educação: redes, discursos e construção da hegemonia

Nesta seção, analisamos as redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC-EM, compreendendo suas articulações políticas, os sentidos discursivos em disputa, as estratégias de influência, de estabilização e de hegemonização provisória de sentidos sobre o que vem a ser educação, currículo e formação de uma identidade discente.

A seguir, apresentamos o mapa visual das redes políticas elaborado por Sena, Albino e Rodrigues (2021), utilizado neste estudo como recurso analítico para explicitar conexões, fluxos discursivos e posições estratégicas de atores que atuaram no contexto de influência da BNCC-EM. O mapa não representa a totalidade da rede, mas auxilia na compreensão das articulações que sustentam a circulação e a legitimação de determinados sentidos curriculares.

Redes políticas no contexto de influência da BNCC-EM



No contexto de influência, os atores privados, tanto nacionais quanto internacionais, atuaram estrategicamente para introduzir, difundir e estabilizar discursos que atribuem sentidos à educação, ao ensino e à identidade discente. Esses discursos se materializaram posteriormente no texto da política da BNCC-EM. Nessa articulação em rede, destacam-se também associações e órgãos públicos que desempenham um papel mediador na integração dos diversos grupos aos espaços formais de negociação e decisão da política educacional.

Inserida entre uma gama de atores que constituem as redes políticas que influenciaram direta ou indiretamente a elaboração e aprovação da BNCC-EM, a Atlas Network se destaca como um dos principais atores das redes transnacionais de influência no campo educacional,

articulando centenas de think tanks e organizações em diferentes países. Opera como um ator estratégico na articulação de redes políticas transnacionais voltadas à difusão de discursos neoliberais, funcionando como um nó central na circulação de ideias, práticas e racionalidades que atravessam distintos campos das políticas públicas, inclusive o educacional. Em sua autodefinição institucional, a organização afirma estabelecer parcerias com “mais de 500 centros de pesquisa em todo o mundo para impulsionar mudanças em ideias, cultura e políticas”, com a finalidade de “capacitar os indivíduos a viverem uma vida de escolhas” (Atlas Network, 2025). Tal formulação discursiva desloca a compreensão dos problemas sociais para o plano da responsabilidade individual e da livre escolha, em detrimento de perspectivas baseadas em direitos sociais e responsabilidades coletivas. Esse modo de operar se insere no que Ball (2014) conceitua como redes políticas, entendidas não como estruturas fixas, mas como arranjos móveis, híbridos e heterogêneos, nos quais atores estatais e não estatais produzem políticas em espaços que extrapolam as instâncias formais de decisão. Segundo Ball (2014, p. 53), a Atlas Network constitui-se como “o foco de uma formidável rede de poder, de influência, de ideias e de dinheiro”, conectando think tanks, fundações, eventos internacionais e programas de formação de lideranças. Trata-se, portanto, de uma organização que não apenas difunde ideias, mas produz condições materiais, simbólicas e institucionais para sua circulação e legitimação em diferentes contextos nacionais.

A própria origem da Atlas Network contribui para compreender a matriz ideológica que estrutura sua atuação. Fundada em 1981 por Antony Fisher, empresário britânico e ex-piloto da Força Aérea Real durante a Segunda Guerra Mundial, a organização emerge diretamente inspirada pelas ideias de Friedrich August von Hayek. Conforme registrado em sua história institucional, Fisher se opôs à adoção de políticas econômicas socialistas no pós-guerra britânico e encontrou em *O Caminho da Servidão*, de Hayek, a formulação teórica que sustentaria sua crítica ao planejamento estatal e sua defesa da liberdade individual e do livre mercado (Atlas Network, 2025). Essa filiação intelectual insere a Atlas Network no interior de uma tradição neoliberal específica, cuja base conceitual pode ser compreendida a partir da caracterização proposta por Ball. Segundo o autor:

É geralmente o caso em que o neoliberalismo é usado para referir-se a uma família de ideias associadas ao renascimento do liberalismo econômico do século XIX. Isso normalmente inclui a escola de economia austríaca associada a von Mises, Hayek e Schumpeter, a escola de economistas de Chicago e o economista monetarista Milton Friedman, mas, em algumas versões, ele também se baseia nas ideias libertárias de escritores como Ayn Rand e Murray Rothbard. É caracterizado por um forte compromisso com o individualismo metodológico e com os princípios da propriedade privada, ao lado de uma antipatia pelo planejamento estatal centralizado — ou minarquismo — e por uma epistemologia antirracionalista (Ball, 2014, p. 49).

Nessa racionalidade, o Estado é concebido como entrave à liberdade, enquanto a sociedade é significada como espaço de competição entre indivíduos empreendedores, lógica que estrutura os discursos, as estratégias de influência e os sentidos educacionais difundidos pela Atlas Network.

A produção discursiva da Atlas Network organiza-se em torno de eixos recorrentes que estruturam uma visão específica de sociedade, Estado e sujeito. Entre suas áreas de foco, destacam-se narrativas que associam pobreza, desenvolvimento e educação à iniciativa individual e ao empreendedorismo. Em uma das seções do site da Atlas Network com o tópico intitulado “Erradicar a pobreza”, a instituição afirma que “libertar o espírito empreendedor dos pobres — e não o intervencionismo estatal e os ‘planos de desenvolvimento’ — é o que fará a pobreza ficar no passado”, enfatizando que apenas as próprias comunidades seriam capazes de resolver seus problemas (Atlas Network, 2025). Esse enunciado produz um sentido específico de sujeito social, concebido como autônomo, empreendedor e responsável por sua própria inserção econômica, deslocando a pobreza do campo das desigualdades sociais oriundas do modo de produção capitalista para o da falha individual.

De modo semelhante, ao tratar da promoção de sociedades livres, a Atlas sustenta a defesa de “princípios da liberdade individual, dos direitos de propriedade, do governo limitado e dos mercados livres” como fundamentos universais para a prosperidade social (Atlas Network, 2025). Observa-se que esses discursos operam como matrizes de sentidos que atravessam diferentes áreas de atuação da organização e passam a circular como verdades desejáveis e necessárias, reiteradas por meio de relatórios, publicações, eventos e parcerias internacionais. Conforme destacam Lopes e Macedo (2011b), é por meio dessa circulação reiterada que determinados discursos passam a se estabilizar como referências legítimas no campo educacional.

Ball (2014) observa que os think tanks associados à Atlas funcionam como “módulos para a circulação e a reiteração de publicações, ideias, relatórios, artigos e propostas de políticas”, fazendo com que determinados temas e soluções reapareçam de forma recorrente em distintos contextos nacionais (Ball, 2014, p. 54). Trata-se de um processo de circulação discursiva característico da governança em rede, no qual a influência se exerce menos pela imposição direta e mais pela repetição, pela naturalização e pela produção de consensos provisórios.

As estratégias de influência mobilizadas pela Atlas Network articulam-se à produção de expertise e à formação de lideranças, elementos centrais da governança neoliberal

contemporânea. A própria organização afirma que sua missão é “descobrir, desenvolver e apoiar ‘empreendedores intelectuais’ no mundo todo” capazes de avançar a visão de uma sociedade composta por “indivíduos livres e responsáveis” (Atlas Network, 2025). Ball (2014) interpreta esse investimento como parte de uma estratégia deliberada de produção de sujeitos alinhados à racionalidade neoliberal, capazes de moldar debates públicos e orientar políticas por meio do conhecimento legitimado (Ball, 2014, p. 52).

Essa lógica materializa-se em programas de formação como os Free Enterprise Training Centers, descritos como espaços voltados a “aguçar a compreensão de jovens sobre ideias de liberdade e o papel que think tanks desempenham para avançar a liberdade em longo prazo” (Ball, 2014, p. 52). Esses dispositivos evidenciam um investimento direto na formação de subjetividades juvenis, estabelecendo conexões indiretas, porém relevantes, com o campo educacional e com a produção de determinadas concepções de estudante.

A capacidade da Atlas Network de hegemonizar sentidos decorre da densidade e da capilaridade de sua rede. Ao reiterar discursos sobre liberdade individual, empreendedorismo, governo limitado e responsabilização pessoal, a organização contribui para a fixação provisória desses sentidos como respostas “naturais” e “necessárias” aos problemas sociais. Conforme Ball (2010a), esse processo está associado à fabricação de sujeitos performativos, orientados pela autogestão, pela competitividade e pela maximização de si.

Sena, Albino e Rodrigues (2021) situam a Atlas Network como um ator central no contexto de influência da BNCC-EM, ao destacarem que a organização, embora componha apenas uma fração de um conjunto mais amplo de redes, ocupa posição estratégica na articulação entre think tanks, fundações e grupos de interesse que produzem e difundem “pacotes prontos” para a educação, sustentados por uma cultura de performatividade, gerencialismo e privatização (Sena *et al.*, 2021, p. 5).

No contexto brasileiro, essa atuação se materializa por meio da articulação da Atlas Network com instituições como o Instituto Liberdade, identificado por Ball (2014) como um dos canais locais dessa rede transnacional. Essas conexões evidenciam como discursos globais são traduzidos e recontextualizados no cenário nacional, passando a incidir sobre debates educacionais e políticas públicas. Ball (2014) ressalta que tais redes revelam “relações complexas e mutáveis entre o mercado, o Estado e o setor público”, marcadas simultaneamente por antagonismo e interdependência (Ball, 2014, p. 63).

Embora a Atlas Network não atue diretamente na redação de documentos curriculares, seus discursos operam como condições discursivas que atravessam o campo educacional. Ao enfatizar a liberdade individual, o empreendedorismo e a responsabilização pessoal, a

organização contribui para a naturalização de uma concepção de sujeito alinhada à racionalidade neoliberal. Esses discursos encontram ressonância em dispositivos da BNCC-EM que enfatizam protagonismo juvenil, projeto de vida e desenvolvimento de competências, contribuindo para a produção de uma identidade discente concebida como responsável por gerir sua própria trajetória educacional e profissional.

Na mesma perspectiva discursiva, a Liberty Network e o Instituto Liberdade integram uma racionalidade política comum, que opera por meio de redes transnacionais voltadas à circulação e legitimação de discursos neoliberais, ainda que atuem em escalas e contextos distintos. A Liberty Network, autodenominada Islam and Liberty Network, apresenta-se como uma organização sem fins lucrativos fundada em 2011, cuja finalidade é “servir como plataforma para pesquisadores, acadêmicos e intelectuais públicos explorarem e promoverem uma perspectiva muçulmana em defesa da liberdade religiosa, econômica e política”, sendo financiada por “fundações e indivíduos com a mesma visão” (Liberty Network, 2025). Essa autodefinição articula liberdade econômica, política e religiosa como valores universais, produzindo uma narrativa que desloca tais princípios do campo da disputa política para o registro da necessidade moral e civilizatória.

Ao afirmar que “o Islã não apenas é compatível com a liberdade; na verdade, o Islã exige liberdade”, a organização produz um efeito discursivo de naturalização do livre mercado e da liberdade econômica, apresentando-os como exigências culturais e éticas incontornáveis (Liberty Network, 2025). Esse deslocamento contribui para a produção de uma concepção de sujeito livre, autônomo e responsável por sua própria prosperidade, que, no campo educacional, incide sobre a forma como o estudante é significado. Trata-se de um movimento discursivo que, conforme argumentam Lopes e Macedo (2011), opera pela fixação provisória de sentidos, estabilizando determinadas concepções de sujeito como evidentes e desejáveis.

A circulação desses discursos ocorre por meio de estratégias típicas da governança em rede, como conferências internacionais, workshops, publicações, podcasts e webinars, descritos pela própria organização como ações que “alcançam milhares de pessoas interessadas” (Liberty Network, 2025). Esses dispositivos produzem efeitos de autoridade e expertise, conferindo legitimidade aos discursos mobilizados e ampliando sua capacidade de incidência sobre diferentes campos sociais, inclusive o educacional. Como observa Ball (2010b), redes políticas desse tipo operam pela disseminação de “vozes” que passam a definir o que conta como problema, solução e futuro desejável, moldando subjetividades de forma indireta, porém persistente.

Essa racionalidade encontra expressão concreta no contexto brasileiro por meio do Instituto Liberdade, identificado por Ball (2014) como um dos membros da Liberty Network no país. Segundo o autor, “há cerca de sete membros brasileiros da Liberty Network; eles incluem o Instituto Millenium, Instituto Liberal, Instituto Liberdade, Instituto Atlântico, Instituto Mises e o Instituto de Estudos Empresariais” (Ball, 2014, p. 60). Esses institutos compartilham referências teóricas comuns, como a Austrian School of Economics e autores como Milton Friedman, compondo uma base discursiva relativamente homogênea orientada pela racionalidade neoliberal.

O Instituto Liberdade define-se como “um think tank por excelência”, voltado à “produção e divulgação de bens educacionais e culturais” que evidenciem as vantagens de uma sociedade organizada segundo os princípios dos “direitos individuais, governo limitado, propriedade privada, contratos e livre iniciativa” (Instituto Liberdade, 2025). Essa autodefinição explicita uma estratégia de intervenção no campo educacional, compreendido como espaço privilegiado de formação de sujeitos alinhados a determinadas racionalidades políticas e econômicas.

Ball (2014) destaca que o objetivo central do Instituto Liberdade é “promover a pesquisa, a criação e a disseminação de bens educacionais e culturais” fundamentados nesses princípios (Ball, 2014, p. 60). O autor observa que o Instituto atua por meio da publicação de artigos, produção de relatórios, organização de eventos e colaboração com outros think tanks e fundações internacionais, funcionando como um nó de circulação e reiteração discursiva. Esses espaços operam como arenas nas quais determinadas concepções de educação, estudante e escola são continuamente reforçadas, contribuindo para a estabilização provisória de sentidos sobre formação e aprendizagem.

Segundo Ball (2014), tais institutos “são canais locais em uma rede internacional de relações para a difusão de conhecimento e de informação — neoliberalismo ‘tamanho único’ — e estão mudando o pensamento de governos nacionais e o comportamento por meio da troca de normas, de ideias e de discursos” (Ball, 2014, p. 62). No caso brasileiro, essa atuação incide diretamente sobre a construção de consensos em torno de soluções educacionais baseadas em desempenho, responsabilização individual e gestão por resultados, elementos que atravessam o debate curricular contemporâneo. Esse movimento dialoga com o que Lopes e Macedo compreendem como currículo enquanto prática discursiva, no qual “os sentidos não são dados, mas produzidos em disputas que definem o que pode ser pensado, dito e ensinado” (Lopes; Macedo, 2011b, p. 41).

Essa mediação institucional torna-se particularmente relevante quando Ball (2014) aponta a articulação entre o Instituto Liberdade e o movimento Todos pela Educação, descrito como “uma das muitas organizações parceiras do Instituto Liberdade” (Ball, 2014, p. 62). O autor observa que o movimento “desenvolveu metas para a educação brasileira e introduziu ferramentas de monitoramento de desempenho”, posteriormente incorporadas à agenda governamental (Ball, 2014, p. 62). Esse processo evidencia como discursos produzidos em redes privadas e filantrópicas são traduzidos e oficializados nas políticas públicas, criando condições para sua incorporação em documentos normativos como a BNCC-EM, conforme também indicam Sena, Albino e Rodrigues (2021).

No plano da formação da identidade discente, a atuação articulada da Liberty Network e do Instituto Liberdade contribui para a estabilização provisória de uma concepção de estudante alinhada à racionalidade neoliberal: autônomo, empreendedor de si, responsável por seu desempenho e por sua trajetória educacional. Conforme argumenta Ball (2010a), trata-se da fabricação de sujeitos performativos, orientados pela autogestão, pela competitividade e pela internalização de métricas de sucesso.

Assim, ao se inserirem nas disputas em torno da elaboração da BNCC-EM, a Liberty Network e, no contexto brasileiro, o Instituto Liberdade atuaram como mediadores na circulação e legitimação de discursos neoliberais sobre educação e formação social. Por meio da produção de conhecimento especializado, da articulação com outros think tanks e da difusão de valores associados à liberdade individual, ao mercado e à responsabilização pessoal, essas organizações contribuíram para a constituição de condições discursivas que redefinem o sentido da formação escolar. Tais discursos passam a ressoar na formação da identidade discente no Ensino Médio ao serem fixados provisoriamente nas orientações curriculares da BNCC-EM, produzindo uma concepção de estudante autônomo, empreendedor de si e responsável pela gestão de sua própria trajetória educacional, como será examinado posteriormente.

Um dos eixos centrais da atuação do Todos Pela Educação é a associação direta entre educação, produtividade econômica e crescimento do país. Em diversos materiais institucionais, a educação é apresentada como o principal motor do desenvolvimento econômico, reforçando uma lógica de capital humano amplamente difundida no campo das reformas educacionais neoliberais.

Em texto publicado no site da organização, essa relação é explicitada de forma inequívoca: “A produtividade é o grande motor do crescimento, a capacidade de produzir mais com o mesmo número de trabalhadores. Quando eles são qualificados, produzem mais, aumentando o potencial de crescimento da economia” (Abrão, 2018 apud Todos Pela Educação,

2025). Esse discurso é reiterado e legitimado por meio da mobilização de especialistas internacionais, como o economista Eric Hanushek, cujas pesquisas associam resultados em avaliações padronizadas, como o PISA, ao crescimento do PIB: “É preciso que as pessoas aprendam e desenvolvam habilidades cognitivas nas escolas para que isso tenha algum efeito [econômico]” (Hanushek, 2018 apud Todos Pela Educação, 2025).

Na leitura de Ball (2010b), esse tipo de enunciação integra uma racionalidade governamental neoliberal, no qual a educação é redefinida como investimento econômico, e os resultados educacionais passam a ser mensurados prioritariamente por indicadores de desempenho, eficiência e retorno econômico. A centralidade atribuída às avaliações em larga escala e à gestão por resultados constitui um elemento-chave da circulação desses discursos no interior das redes políticas educacionais.

O programa *Educação Já* (Lançado em 2018), principal iniciativa do Todos Pela Educação, exemplifica sua capacidade de hegemonizar sentidos sobre o que deve ser entendido como política educacional legítima e prioritária. Apresentado como uma agenda técnica e suprapartidária, o programa foi amplamente difundido junto a candidatos à Presidência, parlamentares e gestores públicos nas eleições de 2018, tornando-se, segundo a própria organização, seu “principal objeto de articulação política do Todos Pela Educação para levar às candidaturas uma proposta de Educação que não deixe ninguém para trás” (Todos Pela Educação, 2025).

Ao se constituir como referência técnica para diferentes gestões e partidos, o Educação Já opera como um dispositivo de hegemonização discursiva, delimitando o campo do pensável e do dizível sobre a educação básica. Conforme Lopes e Macedo (2011b), esse tipo de operação não elimina conflitos, mas os reorganiza, deslocando-os para dentro de uma racionalidade previamente definida.

A mediação institucional realizada pelo Todos Pela Educação se expressa de maneira concreta em sua atuação junto ao MEC, ao Congresso Nacional e aos conselhos de secretários estaduais e municipais de educação. O movimento reconhece explicitamente seu papel de interlocução com o poder público, o que se reflete na seguinte afirmação: “Produzimos conhecimento, interagimos com o poder público, mobilizamos o debate especializado e monitoramos publicamente os resultados” (Todos Pela Educação, 2025). Segundo Ball (2014, p. 62), o movimento foi fundado por presidentes de grandes empresas brasileiras, incluindo a cadeia de peças de carro DPaschoal, o Grupo Gerdau e os bancos Itaú, Bradesco e Santander. Um dos fundadores do movimento, Jorge Gerdau Johannpeter, presidente da Gerdau S.A., é

também membro do conselho do Instituto Millenium (Ball, 2014, p. 62), reforçando a interconexão entre elites econômicas, think tanks e políticas públicas educacionais.

Vale ressaltar que o Todos pela Educação já atuava antes da homologação da BNCC, desenvolvendo, segundo Ball (2014, p. 62), “metas para a educação brasileira e introduzido ferramentas de monitoramento de desempenho com a ajuda de peritos em educação americanos e brasileiros”, além de utilizar canais acadêmicos e da mídia para ajudar a promover a educação como prioridade nacional. Essa mediação não se dá por meio de ocupação formal de cargos públicos, mas pela produção de consensos técnicos, diagnósticos legitimados por evidências e formação de gestores, configurando o que Ball (2010a) denomina poder brando (*soft power*) nas políticas educacionais contemporâneas.

Os discursos produzidos e disseminados pelo movimento não permanecem apenas no plano da incidência pública ou do debate técnico, mas se materializam em políticas educacionais concretas, contribuindo para a estabilização de modos específicos de pensar a escola, o ensino e a formação da identidade discente no Ensino Médio brasileiro. Ao enfatizar a centralidade da aprendizagem mensurável, da produtividade, da responsabilização e da eficiência, esses discursos passam a orientar currículos, avaliações em larga escala e modelos de gestão escolar, conformando uma racionalidade que redefine o papel da escola como espaço prioritariamente voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às demandas econômicas.

Na perspectiva pós-estruturalista, trata-se de um processo de fixação provisória de sentidos, no qual determinadas concepções de juventude, sucesso escolar e futuro social tornam-se hegemônicas, enquanto outras formas de pensar a educação, a formação humana e a experiência escolar são deslocadas para as margens do debate público.

Se o movimento Todos Pela Educação atua como um polo articulador da governança educacional por meio da produção de diagnósticos, metas e agendas de política pública, o Movimento pela Base aprofunda essa lógica ao se constituir como um ator central na formulação, legitimação e sustentação discursiva da BNCC, operando diretamente nas disputas em torno do currículo nacional e de sua implementação no Ensino Médio. Trata-se, portanto, de uma inflexão analítica que desloca o foco da incidência geral sobre políticas educacionais para a produção e estabilização de sentidos curriculares, no interior de uma rede política ampla e altamente institucionalizada.

Assim como o Todos pela Educação, o Movimento pela Base atua na política educacional brasileira marcada pela articulação em redes, circulação de discursos que dialogam

com princípios neoliberais e mediação institucional entre o setor privado e os órgãos públicos, especialmente no processo de elaboração e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Desde sua autodefinição, o Movimento se apresenta como uma organização não governamental e apartidária, atuando desde 2013 para “apoiar e monitorar a construção, a implementação com qualidade da BNCC e o seu aprimoramento ao longo do tempo” (Movimento pela Base, 2025). Essa formulação não é apenas descritiva, mas discursivamente estratégica, pois posiciona o Movimento como guardião técnico da política curricular, atribuindo-lhe legitimidade para incidir tanto na formulação quanto no acompanhamento da BNCC.

No plano da articulação em redes, o próprio site explicita que o Movimento “lidera uma rede de especialistas e instituições” e atua por meio da “articulação política/técnica e advocacy, engajamento e mobilização de atores-chave e monitoramento da implementação nas redes” (Movimento pela Base, 2025). Essa rede inclui fundações empresariais, institutos privados, organizações da sociedade civil e instâncias públicas como Consed e Undime, configurando uma estrutura típica de governança em rede, na qual as fronteiras entre público e privado tornam-se porosas.

Essa configuração é confirmada por Sena *et al.* (2021), que indicam que o Movimento mantém ligação direta com organizações como UNDIME, CONSED, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, ABAVE, CENPEC, Itaú e Unibanco, destacando que foram essas redes que articularam e influenciaram o texto aprovado da BNCC, inclusive promovendo eventos de divulgação do documento antes mesmo do Estado. Tal dinâmica evidencia que a política curricular não é produzida exclusivamente nas instâncias formais do Estado, mas em espaços híbridos de produção política, nos quais atores privados exercem forte capacidade de influência.

No que se refere à circulação de discursos neoliberais, o material do site revela a centralidade de categorias como evidências, resultados, impacto, coerência, eficiência e monitoramento. O Movimento afirma que suas decisões são tomadas “a partir de evidências, com embasamento técnico e científico” e que seu foco está em “resultados de impacto” e na “coerência entre currículo, formação de professores, materiais didáticos e avaliações” (Movimento pela Base, 2025). Esses enunciados deslocam o debate curricular para uma racionalidade técnica e gerencial, na qual a qualidade educacional é associada à mensurabilidade, à padronização e à eficiência dos sistemas.

Essa lógica discursiva aproxima-se do que Sena *et al.* (2021) caracterizam como uma visão tecnicista do processo de ensino e aprendizagem, centrada no desempenho e na

responsabilização, que desconsidera as condições concretas das escolas públicas e esvazia o debate sobre a formação integral no Ensino Médio. As autoras destacam que, embora o Movimento afirme princípios como diversidade e construção coletiva, a versão homologada da BNCC-EM “não respeita a diversidade cultural existente” e “não se estabelece na construção coletiva”, promovendo um esvaziamento dessa etapa do ensino (Sena *et al.*, 2021, p. 7).

A capacidade de hegemonizar sentidos manifesta-se na forma como o Movimento pela Base se apresenta como referência legítima para a definição do que deve ser entendido como currículo, qualidade e equidade. Ao afirmar que a BNCC é um “instrumento de referência obrigatória para a construção das políticas educacionais brasileiras” (Movimento pela Base, 2025), o Movimento contribui para naturalizar a centralidade do currículo nacional, reduzindo o espaço de contestação e enquadrando divergências como problemas técnicos de implementação, e não como disputas políticas e pedagógicas.

Essa hegemonização é reforçada pela mediação institucional com órgãos públicos. O próprio site reconhece que o Movimento atua em parceria com CONSED e UNDIME para a revisão da BNCC, buscando “garantir um processo legítimo, com escuta ativa da comunidade escolar” (Movimento pela Base, 2025). Contudo, como apontam Sena *et al.* (2021), essas articulações tendem a operar mais como mecanismos de legitimação discursiva do que como espaços efetivos de incorporação das críticas produzidas por professores e pesquisadores da educação.

No plano da produção de sentidos sobre currículo e identidade discente, os discursos mobilizados pelo Movimento reforçam a construção de um estudante protagonista, flexível, autônomo e responsável por suas escolhas formativas, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio e dos itinerários formativos. Expressões como “protagonismo dos jovens”, “aprendizagem mais significativa” e “preparo para o exercício da cidadania” (Movimento pela Base, 2025) operam na constituição de uma identidade discente alinhada à lógica das competências e da adaptabilidade.

Sena *et al.* (2021) problematizam esse processo ao indicar que termos como “competência” e “formação técnica” tendem a significar os estudantes como atores do mercado, competitivos e meritocráticos, enquanto o conhecimento passa a ser tratado como mercadoria. Nesse movimento, o currículo nacional funciona como um dispositivo de regulação que orienta práticas pedagógicas, avaliações e formas de gestão escolar, contribuindo para a fixação provisória de sentidos sobre o que significa aprender, ensinar e ser estudante no Ensino Médio brasileiro.

Assim, ao atuar de forma decisiva nas disputas em torno da elaboração, implementação e revisão da BNCC, o Movimento pela Base não apenas incide sobre a política curricular, mas participa ativamente da produção das condições discursivas que tornam hegemônicas determinadas concepções de escola, ensino e identidade discente. Os discursos que circulam em suas redes encontram tradução nos textos oficiais da política curricular e passam a estabilizar modos específicos de pensar a educação, configurando um processo de governança em rede que redefine o papel do Estado, do currículo e da formação juvenil no Ensino Médio.

Nesse mesmo movimento de reconfiguração das políticas educacionais por meio de redes híbridas e arranjos de governança em rede, destaca-se o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE). Diferentemente de organizações voltadas diretamente à incidência normativa, o GIFE atua como um articulador estrutural do campo da filantropia e do investimento social privado, organizando, legitimando e potencializando a presença de atores empresariais e fundações privadas nas agendas públicas, entre elas a educação e, de modo particular, o Ensino Médio.

O GIFE consolida uma atuação baseada na intermediação institucional, promovendo a circulação de discursos e práticas de influência que articulam interesses privados e agendas públicas, muitas vezes de forma complementar ou paralela às instâncias formais do Estado. Conforme explicitam Sena *et al.* (2021), essa articulação contribui para a constituição de redes transnacionais e nacionais, que permitem a circulação e naturalização de concepções neoliberais de educação, centradas na produtividade, eficiência, responsabilização individual e formação para o mercado de trabalho. Entre as estratégias de influência do GIFE, destacam-se: promoção de eventos e fóruns de discussão que articulam atores empresariais, fundações privadas, especialistas acadêmicos e gestores públicos; produção e disseminação de conhecimento técnico sobre políticas educacionais, incluindo relatórios, indicadores e boas práticas; intermediação entre organizações privadas e órgãos públicos, facilitando a participação de fundações empresariais em programas governamentais e iniciativas de política educacional; articulação de redes de advocacy, fortalecendo a capacidade de influência de grupos privados na formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas.

Essa atuação do GIFE é particularmente relevante quando se considera a governança em rede, na qual os limites entre público e privado se tornam difusos. Segundo Ball (2010a), nesse modelo, atores não estatais passam a exercer funções historicamente atribuídas ao Estado, como definição de diagnósticos, prioridades e soluções para problemas sociais, neste caso, a educação básica e o Ensino Médio.

No campo educacional brasileiro, o GIFE se conecta a organizações como Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna e Instituto Liberdade, reforçando uma rede de influência que articula recursos financeiros, técnicos e simbólicos. Essa articulação permite não apenas a circulação de discursos neoliberais, mas também a produção de condições institucionais e materiais que tornam esses discursos efetivos, como financiamento de programas, apoio à formação de gestores e professores, e a realização de pesquisas e eventos de mobilização social (Sena *et al.*, 2021).

Ao centralizar a educação como eixo de investimento e intervenção social, o GIFE contribui para a hegemonização de uma lógica gerencial e de desempenho, que reforça a visão da escola como espaço voltado à produção de competências alinhadas às demandas econômicas. O impacto dessa atuação pode ser observado na consolidação de políticas curriculares, programas de avaliação e monitoramento, e na formação de lideranças escolares e municipais que internalizam e reproduzem os princípios da racionalidade neoliberal.

Portanto, a atuação do GIFE evidencia como redes privadas e filantrópicas não apenas influenciam, mas produzem as condições discursivas, técnicas e institucionais para a implementação de políticas educacionais, incluindo a BNCC-EM. Essa lógica reforça a centralidade do currículo nacional, orienta práticas pedagógicas e contribui para a fixação provisória de sentidos sobre identidade discente, papel da escola e do Estado, consolidando um modelo de educação marcado por competitividade, responsabilização individual e foco em resultados mensuráveis.

O Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife) se destaca como uma das sete principais organizações que constituem o eixo central da rede política envolvida na formulação da BNCC do Ensino Médio, em razão de sua influência nacional e internacional. O GIFE apresenta uma forma sofisticada de organização política no campo educacional, marcada pela articulação em redes, circulação de discursos neoliberais e mediação institucional entre o setor privado e órgãos públicos. Diferentemente de movimentos de advocacy mais diretamente voltados à agenda educacional, o GIFE se constitui como uma associação estruturante do campo do investimento social privado, criando condições políticas, discursivas e institucionais para a atuação coordenada de seus associados em diferentes áreas, com destaque para a educação.

Segundo sua apresentação institucional, o GIFE se define como “uma associação de investidores sociais privados do Brasil, sejam eles institutos, fundações ou fundos familiares, corporativos independentes ou empresas” (Gife, 2025). Fundado formalmente em 1995, após atuar como grupo informal desde 1989, o Gife afirma ter se consolidado como “referência no país no tema do investimento social privado”, reunindo “mais de 170 associados”, responsáveis

por “R\$ 4,8 bilhões em investimento social no ano de 2022” (Gife, 2025). Essa autodefinição já sinaliza uma racionalidade própria da governança em rede, na qual o poder político não se exerce por autoridade estatal direta, mas pela capacidade de organizar fluxos de recursos, conhecimentos e atores.

O conceito de investimento social privado mobilizado pelo GIFE é apresentado como “o repasse voluntário de recursos privados de forma planejada, monitorada e sistemática para projetos ou organizações sociais, ambientais, culturais e científicos de interesse público” (Gife, 2025). Essa formulação é central para compreender o deslocamento discursivo operado pela organização: recursos privados passam a ser apresentados como instrumentos legítimos de intervenção no espaço público, desde que mediados por critérios técnicos, planejamento e monitoramento. Trata-se de um movimento típico do neoliberalismo contemporâneo, no qual a lógica empresarial e gerencial é reinscrita como solução para problemas públicos.

A missão institucional do GIFE reforça essa racionalidade ao afirmar como objetivo “fortalecer e expandir a filantropia e o investimento social privado no Brasil”, promovendo uma sociedade equitativa e sustentável, enquanto sua visão projeta “uma filantropia plural e bem estruturada” capaz de enfrentar desigualdades (Gife, 2025). Ao mesmo tempo, a organização explicita que deseja ser reconhecida por sua “competência em produzir conhecimento, articular e influenciar diversos atores em agendas relevantes para a sociedade” (Gife, 2025). Essa ênfase na produção de conhecimento e na articulação de atores evidencia o papel do GIFE como nó central de redes políticas, operando naquilo que Ball (2010a; 2010b) caracteriza como espaços híbridos de formulação de políticas, onde a autoridade estatal é rearticulada por meio de parcerias e fluxos globais de influência.

A atuação em rede é assumida explicitamente pelo GIFE, mediante a afirmação de que “articulamos um ecossistema que fortalece e catalisa o campo da filantropia e do investimento social privado no Brasil” e que “promovemos redes de articulação e suporte do setor para que sejam amplas, diversas e ativas” (Gife, 2025). Essa concepção de ecossistema traduz uma lógica de governança em rede, na qual diferentes organizações privadas operam de forma coordenada, compartilhando diagnósticos, estratégias e agendas comuns (Ball, 2010a).

As Redes Temáticas do GIFE materializam essa estratégia. A Rede Juventude, criada em 2020, busca “refletir, discutir e articular investidores sociais em torno de conceitos, instrumentos, estratégias, políticas públicas e perspectivas do desenvolvimento das juventudes”, articulando juventude à educação, trabalho, empreendedorismo e autonomia (Gife, 2025). Essa formulação revela a produção de sentidos específicos sobre juventude e educação, nos quais o jovem é interpelado como sujeito autônomo, empreendedor e responsável

por sua própria trajetória, em consonância com princípios neoliberais de responsabilização individual.

A Rede Equidade Racial articula grandes fundações e institutos — como Instituto Unibanco, Itaú Social, Fundação Ford e Open Society Foundation — com o objetivo de promover “ações de fortalecimento da agenda de justiça racial” e “estímulo à adoção de políticas internas de equidade” (Gife, 2025). Embora o discurso da equidade esteja presente, observa-se que ele é frequentemente traduzido em arranjos institucionais gerenciáveis, editais, métricas e projetos monitoráveis, reforçando a centralidade da racionalidade técnico-administrativa.

No campo educacional, o GIFE atua como espaço de circulação e legitimação de discursos sobre o Ensino Médio e a BNCC. Uma notícia de junho de 2017, intitulada “Ensino Médio em debate: iniciativas dão voz à juventude e apontam desafios e soluções para a educação no país” (Gife, 2025), afirma que essa etapa de ensino enfrenta “uma série de desafios” e associa diretamente a Reforma do Ensino Médio à implementação da BNCC, definida como “um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos”. O texto naturaliza a reforma como resposta necessária, deslocando o debate político para uma discussão técnico-operacional de implementação.

Outra notícia do mesmo ano, intitulada “Fundação Lemann anuncia parceria para investimento em educação no Brasil” (Gife, 2025), explicita o objetivo de “incentivar empreendedores comprometidos com a educação a desenvolver soluções tecnológicas que facilitem a implantação da Base Nacional Curricular Comum”, por meio de um investimento de “3 milhões de dólares”. O texto afirma que tais soluções podem impactar diretamente “a gestão escolar, a elaboração de currículos, a rotina de secretarias de educação” (Gife, 2025), evidenciando a entrada do setor privado nos núcleos decisórios da política curricular.

Esse movimento dialoga diretamente com a compreensão de currículo como prática de poder. Conforme Lopes e Macedo (2011b), “o currículo não forma apenas os alunos, mas também o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto de escolarização” (p. 29). Além disso, “o currículo é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos”, que “projeta nossa identidade” (Lopes e Macedo, 2011b, p. 41). Assim, ao incidir sobre currículos, formação docente e gestão educacional, o GIFE e suas redes participam diretamente da produção de identidades discentes alinhadas a valores como desempenho, protagonismo individual e adaptação às demandas do mercado.

Sena et al. (2021) destacam que o GIFE integra uma ampla rede com destaque para a Fundação Lemann, Movimento Todos Pela Educação e Instituto Unibanco, atuando na produção de consensos em torno da agenda educacional. Os autores observam que “cada vez mais, os discursos são utilizados como mecanismos para convencer o público”, especialmente ao tratar a formação docente e o currículo como meios de operacionalização de reformas (Sena et al., 2021, p. 9).

Dessa forma, os discursos produzidos e difundidos pelo GIFE não permanecem no plano da filantropia ou do debate público abstrato. Eles chegam às políticas educacionais por meio de parcerias institucionais, produção de conhecimento, financiamento de soluções técnicas e formação de gestores, contribuindo para a estabilização de modos específicos de pensar a escola, o ensino e a identidade discente no Ensino Médio brasileiro. Trata-se de um processo no qual sentidos associados à eficiência, responsabilização e performatividade tornam-se hegemônicos, enquanto outras concepções de educação, de formação humana e justiça social são deslocadas para posições marginais no debate curricular. Como afirmam Sena et al. (2021, p. 11):

“direcionam a educação à lógica e aos modos de controle do capital que repousam sobre uma grande quantidade de trabalho político e ideológico altamente organizado e bem financiado. Em consequência, cada vez mais se naturalizam termos como competência, habilidade, eficácia, eficiência, desempenho, competitividade e meritocracia nos sistemas de ensino.”

Ao considerar a atuação do GIFE como articuladora de uma racionalidade filantrópica orientada por eficiência, resultados e performatividade, torna-se possível avançar para a análise de instituições que, para além da produção de consensos discursivos, operam diretamente na formulação, implementação e tradução das políticas educacionais. É nesse ponto que se destaca a Fundação Lemann, cuja atuação ultrapassa o campo da filantropia tradicional e se insere de modo estratégico no contexto de influência da BNCC-EM.

A Fundação Lemann constitui-se como um dos atores mais influentes no contexto de influência da BNCC-EM, atuando por meio de uma filantropia estratégica que articula financiamento privado, produção de conhecimento, formação de lideranças e parcerias institucionais com órgãos públicos e organizações da sociedade civil. Trata-se de uma atuação que se insere diretamente nas dinâmicas de governança em rede, nas quais a produção da política educacional brasileira tem sido atravessada por interesses privados.

Conforme o site institucional, a Fundação se autodefine como “uma organização filantrópica familiar e apartidária” que atua em um “ecossistema de impacto”, reunindo

“governos, universidades de excelência, centros de pesquisa, coinvestidores e outros parceiros” com o objetivo de “garantir uma educação pública de qualidade para todas as crianças e adolescentes” (Fundação Lemann, 2025). Essa autodefinição não é neutra: ela revela uma racionalidade típica da governança neoliberal, na qual a educação deixa de ser compreendida como responsabilidade prioritária do Estado e passa a ser concebida como um campo de intervenção compartilhada entre múltiplos atores organizados em redes.

Do ponto de vista discursivo, a Fundação mobiliza termos como pleno potencial, impacto, liderança, aprendizagem adequada, evidências, eficiência e equidade, que operam como significantes centrais na produção de sentidos sobre escola, ensino e estudante. Ao afirmar que “pessoas que desenvolvem seu pleno potencial não só transformam suas próprias vidas, como também contribuem para construir o Brasil que todos sonhamos” (Fundação Lemann, 2025), o discurso desloca a educação de um direito social coletivo para um investimento no capital humano. Ou seja, o estudante é construído discursivamente como sujeito empreendedor de si, autogerido e orientado para a performance.

Essa racionalidade torna-se ainda mais explícita nos textos institucionais produzidos pela Fundação sobre a BNCC. No material informativo intitulado “O que é a BNCC?”, publicado em 22 de dezembro de 2017 e atualizado em 14 de julho de 2020, a Fundação afirma que a Base define “os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos e alunas têm o direito de aprender”, destacando que “todos os estudantes do Brasil devem aprender as mesmas habilidades e competências ao longo da sua vida escolar” (Fundação Lemann, 2025). Embora o discurso se apresente como promotor de igualdade, ele opera por meio da padronização curricular e da centralidade das competências, reforçando mecanismos de mensuração, comparação e responsabilização típicos das políticas educacionais neoliberais.

No caso específico do Ensino Médio, essa lógica se aprofunda no relatório intitulado “Projeto de Vida: o papel da escola na vida dos jovens”, publicado em 2018, produzido pela Fundação Lemann com o apoio técnico do Todos Pela Educação. Trata-se de um documento analítico baseado em 126 entrevistas em profundidade com jovens egressos do ensino público, empregadores, professores universitários e especialistas. O objetivo explícito do relatório é “entender o papel da escola na concretização do projeto de vida dos jovens” (Fundação Lemann; Todos pela Educação, 2018, p. 8). Ao diagnosticar que a escola “não motiva” e “não estimula” o protagonismo (p. 22), a Fundação descreve o ensino médio como uma etapa em que “o aluno não absorve conhecimento e conclui o ensino médio com pouca bagagem para outras etapas da vida” (p. 23). Esse diagnóstico de déficit projeta a escola como sistematicamente desconectada

das exigências da vida adulta, justificando, assim, a “necessidade de uma nova base curricular” (p. 25) focada em desempenho e resultados.

Esse diagnóstico não é meramente descritivo, mas performativo: ao definir o problema educacional como inadequação do currículo às exigências externas à escola, o relatório legitima discursivamente um modelo de currículo padronizado e orientado por competências funcionais ao mercado. O estudante é descrito como alguém que “não vê utilidade naquilo que aprende” (Fundação Lemann; Todos pela Educação, 2018, p. 23), enquanto os especialistas e professores apontam que as “habilidades fundamentais não vão bem”, destacando que os jovens egressos “escrevem mal” e possuem defasagens agudas em leitura, interpretação e argumentação (p. 23). Constrói-se, assim, uma narrativa de identidade discente deficitária, que precisa ser permanentemente ajustada, treinada e gerida para atender às demandas do mercado e à manutenção das relações de poder vigentes.

Os relatórios também enfatizam a necessidade do desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho, defendendo que o currículo deve ser um “referencial para orientar a atuação” e a “garantia de apresentar o conteúdo essencial para todos os alunos” (Fundação Lemann; Todos pela Educação, 2018, p. 25). Nesse discurso, a formação escolar passa a ser orientada por expectativas externas à educação, buscando um alinhamento com o que os empregadores consideram “habilidades mais importantes para um bom profissional”, incluindo as chamadas “habilidades não cognitivas” (p. 30). Produz-se, assim, um estudante flexível e resiliente, cujos comportamentos esperados envolvem a facilidade em “aplicar as ideias que aprenderam” e a capacidade de se comportar adequadamente diante de “metas e promoções” (p. 30), em uma sociedade baseada na competição.

Observamos que os relatórios sobre o Projeto de Vida contribuem para estabilizar sentidos específicos sobre o papel da escola no Ensino Médio. A instituição escolar passa a ser concebida prioritariamente como espaço de preparação para a vida produtiva, devendo orientar suas práticas para o desenvolvimento de atributos como a “autonomia” e o “protagonismo” (p. 22). Trata-se de uma concepção de formação que desloca a centralidade do conhecimento para uma lógica onde se avalia o “nível de qualificação do jovem” com base em como ele “chega às empresas” (Fundação Lemann; Todos pela Educação, 2018, p. 29), articulando-se diretamente às diretrizes da BNCC-EM e reforçando uma visão instrumental da educação.

Ao recomendar um ensino baseado em competências, a Fundação Lemann e o Todos Pela Educação buscaram influenciar politicamente a construção da BNCC-EM, operando uma estratégia de hegemonização de sentidos sobre o currículo. Ao defender que a Base deve “atender às expectativas dos jovens e contribuir para ampliar suas oportunidades” (Fundação

Lemann; Todos pela Educação, 2018, p. 8), as instituições realizam uma captura das aspirações juvenis para legitimá-las sob a ótica da performatividade. Nesse enquadramento, o “projeto de vida” recomendado aos estudantes das classes populares é reduzido a uma “estratégia de vida” (p. 30), ou de sobrevivência, na qual o estudante deve organizar, por conta própria, a solução de seus problemas e a gestão de suas etapas futuras, atributos amplamente valorizados pela racionalidade neoliberal. Consolida-se, assim, um dispositivo de responsabilização individual que exige a adaptação resiliente dos sujeitos a um contexto de crises, convertendo o direito à educação em um imperativo de autogestão das desigualdades sociais. Essa manobra discursiva atende aos interesses do mercado que, sob a racionalidade neoliberal, oferece “soluções” pedagógicas e gerenciais que acabam por reproduzir e aprofundar as desigualdades que prometem solucionar.

4.2.2 Associações de gestores públicos da educação: articulação, mediação e governança da política curricular

No que tange à análise das associações civis que operam no interior do Estado nas articulações, formulações e decisões da política educacional, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), compreendemos que o estudo desses atores é essencial para entender como ocorrem as articulações entre os diversos participantes que compõem a rede política do contexto de influência que participou da formulação da BNCC-EM. Esses atores funcionam como instâncias de mediação institucional entre os sistemas públicos de ensino, o governo federal e os agentes privados, em consonância com a lógica de governança em rede.

No caso do CONSED, embora se apresente como uma associação representativa das Secretarias Estaduais de Educação, se constitui juridicamente como “pessoa jurídica de direito privado, sob a forma de associação civil sem fins lucrativos” (Consed, 2024, art. 1º), aspecto central para compreender sua posição híbrida entre o público e o privado. Essa configuração institucional é fundamental para entender sua capacidade de articular, legitimar e difundir discursos que circulam entre diferentes arenas decisórias, funcionando como um tradutor político que torna determinadas racionalidades aceitáveis e desejáveis no interior das políticas educacionais nacionais. Conforme Ball (2010a), as políticas não emergem de um centro único, mas são produzidas em redes, por meio de negociações, alianças e disputas discursivas, movimento no qual o CONSED ocupa posição privilegiada.

O Estatuto do CONSED explicita, de forma recorrente, sua função de interlocução ampliada com múltiplos atores, ao estabelecer como objetivo “a mais ampla interlocução e cooperação junto aos Poderes Públicos de todas as esferas administrativas, às instituições privadas e às organizações não governamentais, para a discussão de políticas educacionais e suas estratégias” (Consed, 2024, art. 5º, inciso I). Essa formulação revela uma concepção de política educacional fundada na cooperação interinstitucional, típica da racionalidade neoliberal, na qual a fronteira entre público e privado é deliberadamente flexibilizada. Tal movimento converge com o que Sena *et al.* (2021) identificam como uma das principais estratégias das redes políticas que influenciaram a BNCC-EM: a constituição de instâncias intermediárias capazes de conectar fundações privadas, organismos internacionais e gestores públicos, conferindo legitimidade técnica e política às reformas educacionais.

Nesse sentido, o CONSED atua como plataforma institucional que viabiliza a entrada de agendas, discursos e soluções produzidas no setor privado no interior das políticas públicas educacionais, sem que esse processo seja explicitado como privatização direta. Ao afirmar que atua “de forma propositiva em relação às políticas públicas educacionais do Brasil” (Consed, 2024, art. 4º), o Conselho se posiciona não apenas como executor ou consultor, mas como coprodutor das políticas, participando ativamente da definição de diretrizes nacionais. Essa atuação se materializa por meio da Agenda da Aprendizagem, das Frentes de Trabalho, além da produção de estudos, da disseminação de experiências consideradas exitosas e da promoção de eventos técnicos.

Ao estabelecer como objetivo o fomento à “divulgação e disseminação de projetos e experiências exitosas relacionados à gestão das políticas públicas educacionais e da educação básica pública” (Consed, art. 5º, inciso IV), o Estatuto do CONSED institucionaliza a lógica da performatividade discutida por Ball (2010b) na problematização das novas práticas educativas contemporâneas. Nessa perspectiva, as práticas educacionais passam a ser avaliadas, comparadas e replicadas sob critérios de eficácia e eficiência e resultados mensuráveis. Essa orientação é reforçada pela competência de “realizar congressos, conferências, seminários e reuniões técnicas” voltados especificamente para a “elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais” (art. 5º, inciso V). Trata-se de uma racionalidade que desloca o debate educacional do campo político-pedagógico para o campo técnico-gerencial, produzindo consensos em torno do que se apresenta como solução legítima para os problemas da educação pública e que deve ser replicado em outros contextos.

Ainda que o Estatuto utilize linguagem normativa associada à defesa da educação pública, diversos elementos dialogam diretamente com princípios neoliberais de gestão por

resultados. Esses princípios, que atribuem centralidade a um modelo de governança baseado na responsabilização, estão expressos na adoção de “procedimentos e padrões de *compliance* e *accountability*”²⁴ (Consed, art. 7º, inciso XV, grifo nosso). Esses termos, incorporados ao texto normativo, indicam a adoção de modelos de gestão privada como referência para a atuação educacional, reforçando a lógica segundo a qual a qualidade das políticas passa a ser associada à mensuração de resultados, ao controle e à responsabilização institucional. Soma-se a isso o incentivo a “iniciativas economicamente e ambientalmente sustentáveis” (art. 7º, inciso VI), que reforça a submissão das políticas educacionais a critérios de viabilidade econômica, deslocando a centralidade do direito à educação para a lógica do custo-benefício, bem como a autorização explícita para a “contratação de consultorias técnicas especializadas, quando o caso assim demandar” (art. 6º). Tal medida sinaliza a abertura para a influência de agentes externos na execução das atividades institucionais, prática discutida por Ball (2014) como expressão da *privatização endógena*²⁵ da educação.

Nesse contexto, o CONSED atua como uma instância de legitimação e tradução de discursos produzidos no interior de redes políticas que envolvem a interlocução com “os Poderes Públicos de todas as esferas administrativas, as instituições privadas e as organizações não governamentais” (Consed, art. 5º, inciso I). Ao exercer sua representação junto ao MEC e ao FNDE (art. 8º), o Conselho articula as políticas educacionais e seu financiamento com “a definição de diretrizes e parâmetros nacionais [...] para planejarem e executarem suas ações e serviços educacionais” (art. 8º, inciso I). Uma das movimentações presentes no Estatuto que podem sinalizar a captura das Secretarias por agendas de grupos privados está explicitada na autorização para a “contratação de consultorias técnicas especializadas” (art. 6º) a fim de subsidiar suas ações. Ao elevar determinados parâmetros ao status de “nacionais”, o CONSED exerce um efeito de poder que visa hegemonizar sentidos sobre currículo, qualidade

²⁴ Sob uma perspectiva pós-estruturalista, os conceitos de *compliance* e *accountability* não são lidos como meros instrumentos neutros de gestão ou transparência. O *compliance* opera como uma tecnologia de governo que busca o alinhamento subjetivo e institucional a normas e padrões pré-estabelecidos, exercendo um poder disciplinar sobre as práticas administrativas. Paralelamente, o *accountability* atua como um dispositivo de responsabilização que, ao exigir a constante prestação de contas, institui uma cultura da métrica e da auditoria. Na racionalidade gerencialista, ambos funcionam como vetores de tradução de lógicas corporativas para a esfera pública, deslocando o foco da finalidade política da educação para o controle procedimental e para a produção de desempenhos mensuráveis.

²⁵ Ball (2014) compreende a privatização como um fenômeno multifacetado que transborda a transferência de propriedade, operando em duas dimensões principais. A endógena caracteriza-se pela importação de racionalidades e tecnologias de gestão do setor privado para o cerne do setor público, reconfigurando-o à imagem do mercado. Por outro lado, existem também a privatização exógena, que se refere à abertura dos serviços educacionais à participação de agentes externos, permitindo que organizações privadas assumam funções antes exclusivas do Estado. Operacionalmente, essas vertentes promovem o borramento das fronteiras entre o público e o privado, instituindo o que o autor denomina como novas redes de governança.

educacional e aprendizagem. Esses sentidos, na medida em que operam como prática discursiva, governam condutas, organizam expectativas e projetam identidades (Lopes e Macedo, 2011b), conforme os interesses que circulam nessas redes. Assim, a representação institucional opera como uma tecnologia de governo que busca delimitar as fronteiras do que é enunciado e praticado na educação pública.

Com relação à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), fundada em 1986, trata-se de uma “associação civil, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos [...], com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, com sede e foro em Brasília/DF (Undime, 2023, art. 1º). A entidade ocupa posição estratégica no contexto de influência das políticas educacionais brasileiras ao representar os dirigentes municipais de educação dos 5.568 municípios do país e integrar uma rede de mais de 200 organizações (Undime, 2019). A capilaridade territorial reiterada em seu discurso institucional confere à entidade centralidade na mediação entre as diretrizes nacionais e os processos locais de formulação e implementação das políticas educacionais, especialmente no âmbito da educação básica. Sua missão de “articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação e o secretário de Estado da Educação do Distrito Federal, para construir e defender a educação pública, sob a responsabilidade dos municípios, com qualidade social” (Undime, 2019) explicita uma atuação que combina a defesa da escola pública com forte ênfase na coordenação institucional e na gestão dos sistemas locais.

É importante salientar que, embora a UNDIME represente prioritariamente os dirigentes municipais responsáveis pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, sua inclusão nesta análise justifica-se pela atuação da entidade em regime de colaboração com o CONSED e o MEC na formulação das políticas nacionais. No contexto de influência da BNCC-EM, a Undime atua como um braço estratégico na produção de consensos e na disseminação da racionalidade gerencial — em parcerias com organizações privadas e organismos internacionais — que molda de forma sistêmica toda a Educação Básica. Assim, sua participação nas redes de governança impacta indiretamente o Ensino Médio, ao consolidar modelos de gestão e identidades formativas que alinham os sistemas de ensino a parâmetros globais de desempenho e eficiência. Nesse sentido, a análise dessa entidade torna-se fundamental para compreendermos, de forma mais ampla, as dinâmicas e articulações das redes políticas, bem como as configurações de governança em rede que caracterizam o sistema educacional brasileiro contemporâneo.

Contudo, emerge dessa atuação uma contradição central: ao mesmo tempo em que a instituição reafirma a defesa da educação pública, estabelece parcerias orgânicas com

organizações privadas que acabam por converter o espaço público em um espelho do privado. Esse movimento introduz mecanismos de gestão empresarial nos processos educativos, modificando tanto o modo de ensinar quanto a própria natureza formativa da escola, ao subordinar o direito à educação às lógicas de eficiência e desempenho típicas do mercado. Essa abertura ao setor privado é institucionalizada pela prerrogativa de “autorizar acordos, parcerias e convênios com entidades públicas e privadas, nacionais ou internacionais” (Undime, 2023, art. 41, inciso XV).

Assim como o CONSED, a UNDIME ocupa uma posição institucional híbrida, situada na interface entre o Estado e o setor privado filantrópico-empresarial, o que amplia a capacidade de circulação e legitimação de discursos produzidos nas arenas que constituem a rede política. Essa posição é decorrente da sua inserção em redes por meio de parcerias com fundações empresariais e organismos internacionais. Tais articulações inserem a entidade em uma dinâmica política na qual a influência de grupos privados passa a moldar o modo de conceber a educação, o ensino e a formação no âmbito da UNDIME. Esse processo expressa-se regularmente na formação de gestores e na produção de materiais pedagógicos e orientações técnicas, pautados em princípios cada vez mais alinhados à racionalidade neoliberal. Nesse contexto, conforme sustenta Ball (2014, p. 32), “não só as redes políticas desfocam as fronteiras entre Estado e sociedade, mas elas também expõem o processo de elaboração de políticas a jogos de poder particularistas”, configurando arranjos de governança em rede que consolidam novas autoridades no campo educacional.

Nessa perspectiva, os objetivos institucionais da UNDIME reforçam sua atuação para além da representação política, ao afirmarem o propósito de “participar da formulação de políticas educacionais, em âmbito nacional, com representação em instâncias decisórias, grupos de trabalho, comissões, conselhos, comitês, e acompanhar sua concretização nos planos, programas e projetos correspondentes” (Undime, 2023, art. 3º, inciso VII). Esses enunciados posicionam a entidade como coprodutora das políticas, levando-nos a compreender que sua atuação ocorre na definição de agendas, na disseminação de modelos de gestão e na construção de consensos em torno das reformas educacionais. Reforçamos que tal função de interlocutora estratégica é fortalecida pela visão institucional de ser “referência na proposição e em processos de construção, implementação e gestão de políticas educacionais” (Undime, 2023, art. 5º).

Embora o discurso institucional seja ancorado na defesa da democracia, da diversidade e da educação como direito público, os princípios que orientam a atuação da UNDIME articulam tais demandas a um vocabulário gerencial amplamente difundido no campo das reformas educacionais contemporâneas. Essa hibridização discursiva permite que a referência

à “gestão democrática baseada na construção de consensos” e à “aplicação dos recursos públicos de maneira lícita e transparente, respeitando-se as instâncias decisórias” e ações pautadas pela ética, transparência, legalidade, impessoalidade” (Undime, 2023, art. 6º, incisos V e VII) operem em coexistência com enunciados pautados pelos princípios da “economicidade, eficácia e eficiência” (Undime, 2023, art. 6º, inciso VII). Essa coexistência discursiva não é neutra, ela recontextualiza os modos de pensar a política educacional segundo critérios de racionalização, desempenho e otimização de recursos. Conforme argumenta Ball (2010b), esse deslocamento tende a reorganizar o debate educacional no plano técnico-administrativo, naturalizando o caráter hegemônico do conflito político e das disputas em torno das finalidades do currículo e do financiamento da educação, uma vez que as decisões políticas passam a ser representadas como soluções meramente técnicas e inevitáveis.

Sob esse prisma, a Undime atua como mediadora discursiva entre o contexto de influência e o contexto da prática, traduzindo diretrizes nacionais em orientações técnicas, formações e consensos institucionais dirigidos aos sistemas municipais de ensino. Ao mesmo tempo em que reivindica a autonomia local, a entidade funciona como um canal de capilaridade para o setor privado e contribui para alinhar os municípios a parâmetros nacionais e a modelos de gestão legitimados por redes que articulam agentes públicos e privados. Nesse sentido, a entidade atua ativamente na implementação de agendas externas, visto que seu regramento estabelece o dever de operacionalizar essa mediação pelo compromisso institucional de “contribuir com a mobilização e articulação das redes municipais de educação de seu estado para o uso de plataformas, projetos e programas da Undime ou de parceiros institucionais” (Undime, 2023, art. 54, inciso X), ferramenta que funciona como vetor de padronização. Esse dispositivo revela que a representação institucional é atravessada por uma função de capilaridade discursiva, servindo como suporte para que soluções formuladas por institutos e fundações privadas alcancem a ponta dos sistemas. Tal atuação evidencia a tensão entre a descentralização administrativa e a centralização normativa, rearticulando a defesa da educação pública no interior de um arranjo no qual a educação pública convive com modos específicos de regulação e gestão, pautados no gerencialismo e na performatividade. Esses mecanismos operam por meio do monitoramento constante de indicadores, da padronização de resultados e da adoção de estratégias de responsabilização, que deslocam o foco do processo pedagógico para o alcance de metas de desempenho. Sob tal configuração, esse rearranjo produz efeitos diretos sobre a formulação das políticas nacionais e sobre as leituras que passam a orientar a organização curricular e a condução dos processos formativos na Educação Básica.

Consequentemente, a articulação estabelecida entre o CONSED e a UNDIME com instâncias federais do Estado, organismos internacionais e institutos e fundações privadas configura um arranjo em rede, no interior do qual se produzem, circulam e se estabilizam discursos específicos sobre currículo, gestão educacional e formação escolar. Esse movimento intensifica a legitimação de enunciados que vinculam o Ensino Médio a competências, projeto de vida, protagonismo juvenil, flexibilidade e mecanismos de responsabilização individual, elementos centrais da BNCC-EM e associados à racionalidade neoliberal. Nesse arranjo, a escolarização passa a ser enunciada como resultado da capacidade dos estudantes de gerir escolhas, trajetórias e desempenhos, deslocando para o plano individual responsabilidades historicamente atravessadas por condicionantes sociais, econômicos e institucionais. Inserido nessas redes que articulam agentes públicos e privados, o CONSED não se limita à representação técnica dos sistemas estaduais, atuando como ator político na circulação, estabilização e hegemonização de determinadas racionalidades no campo educacional, incidindo diretamente no contexto de influência da BNCC-EM e na redefinição dos sentidos atribuídos ao currículo, aos processos de escolarização juvenil e à formação da identidade discente.

Diante desses elementos, podemos afirmar que a elaboração e a aprovação da BNCC-EM foram marcadas pela disputa de sentidos em torno da qualidade, do ensino e da formação, envolvendo institutos, fundações, think tanks, organizações filantrópicas, universidades, escolas, professores, movimentos sociais, associações de classe e de pesquisa, bem como secretários municipais (UNDIME) e estaduais (CONSED) de educação (Macedo, 2019). Essas disputas foram atravessadas por assimetria de poder que favoreceu a incidência de atores privados na definição das finalidades educacionais. Nesse contexto, grupos privados passaram a exercer maior capacidade de influência sobre as decisões relativas à educação básica, contribuindo para a hegemonização de sentidos neoliberais, especialmente no âmbito do Ensino Médio. Tal influência se materializa por meio de diferentes estratégias, entre as quais se destaca o intenso fluxo de recursos financeiros destinado ao financiamento de projetos e ações educacionais no interior das redes políticas, ampliando sua incidência sobre as políticas educacionais, ainda que persistam antagonismos no campo educacional e na sociedade.

Sustentamos, nesse sentido, que a capacidade dos agentes privados de influenciar as decisões que levaram à elaboração e aprovação da BNCC, tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, foi potencializada pela aliança estratégica entre institutos e fundações privadas e os conselhos de secretarias estaduais (CONSED) e municipais (UNDIME). Essa parceria não se limita à representação ou consultoria: ela envolve atuação

direta na definição de problemas, soluções e agendas consideradas legítimas. Essa atuação se comprova pela ampla quantidade de parcerias institucionais e projetos conjuntos divulgados nos sites do CONSED e da UNDIME.

A título de ilustração, o CONSED destaca como parceiros — além de instituições e órgãos públicos como Senado, Câmara dos Deputados e universidades — um conjunto expressivo de institutos e fundações privadas, incluindo: Fundação Roberto Marinho, Embaixada dos Estados Unidos, Unesco, Unicef, OEI²⁶, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Victor Civita, Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Ayrton Senna, Todo Pela Educação, Bett Educar Brasil, entre outros (Consed, 2025). Já a UNDIME lista como parceiros o Unicef, Fundação Itaú, Itaú Social, Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, entre outros (Undime, 2019).

Essa constatação converge com as análises de Sena *et al.* (2021), ao demonstrarem que essas redes incluem a UNDIME, o CONSED, o CENPEC, o Instituto Inspirare, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), a Fundação Lemann, a Comunidade Educativa Cedac (CE CEDAC), o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FG), Itaú BBA, Unibanco e Instituto Ayrton Senna, dentre outras organizações, todas com ligação direta com o Movimento pela Base, promovendo o apoio institucional ao movimento e contribuindo para a produção de consensos em torno das reformas curriculares. Tanto o Movimento Todos pela Educação como o Movimento pela Base exerceram papel central na articulação e na influência sobre o texto da BNCC-EM, como evidencia Sena *et al.* (2021, p. 12):

“Nos eventos promovidos para se discutir sobre a primeira e a segunda versões da BNCC, por exemplo, foram as duas primeiras instituições mencionadas que articularam e influenciaram o texto aprovado. Também foi a responsável por promover o primeiro evento de divulgação da base, antes mesmo do Estado, e as demais contribuíram/contribuem em suas plataformas publicando notícias a respeito de assuntos educacionais, de oferta de cursos de formação continuada etc.”

O cenário exposto ratifica que a BNCC-EM não pode ser compreendida como resultado exclusivo de deliberação estatal, mas como efeito de disputas discursivas mediadas por redes de governança, nas quais fundações empresariais e organizações de investimento social privado ocupam posições estratégicas de influência. Por meio dessas redes, problemas educacionais, soluções consideradas legítimas e formas de subjetivação discente são definidos e

²⁶ Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

disseminados, consolidando sentidos neoliberais sobre currículo, desempenho, protagonismo juvenil e responsabilização individual.

Em última análise, a investigação das redes institucionais e fundações privadas evidencia que a BNCC-EM é produto de articulações complexas entre Estado, mercado e sociedade civil organizada, em que: a) fundações privadas e movimentos sociais estratégicos produzem discursos, financiam projetos e formam gestores, legitimando práticas e sentidos neoliberais no campo educacional; b) CONSED e UNDIME atuam como instâncias de mediação institucional, facilitando a circulação de discursos, a tradução de políticas nacionais para contextos estaduais e municipais, e a consolidação de consensos técnicos e políticos; c) disputas discursivas definem quais concepções de currículo, aprendizagem e identidade discente tornam-se hegemônicas, naturalizando a centralidade de competências, desempenho e adaptabilidade ao mercado, enquanto outras concepções de educação permanecem marginalizadas; d) o fluxo de recursos financeiros e de conhecimento técnico reforça a capacidade de influência dos atores privados, ampliando a estabilidade e difusão das racionalidades neoliberais na política educacional.

Concluimos, portanto, que a BNCC-EM não é apenas um instrumento curricular, mas também um produto de governança em rede, onde os sentidos sobre educação, escola e estudante são co-construídos e estabilizados por atores públicos e privados, consolidando práticas e identidades alinhadas a uma lógica neoliberal de desempenho, eficiência e responsabilidade individual.

4.2.3 Associações científicas e acadêmicas: contestação, resistência e disputas de sentidos

Antes da aprovação da BNCC, tanto para o ensino infantil e fundamental quanto para o ensino médio, ocorreu a aprovação da reforma do Ensino Médio, em um contexto marcado pela circulação de diagnósticos que apontavam para a crise da escola, a ineficiência do currículo e a inadequação da formação às demandas contemporâneas. Tais diagnósticos operaram discursivamente para legitimar mudanças estruturais e redefinir o papel da escola e do estudante, apresentando determinadas concepções de educação como necessárias e incontornáveis.

Esses discursos remetem ao contexto político de avanço do neoliberalismo, intensificado a partir do programa Uma Ponte para o Futuro, do então vice-presidente Michel Temer, já discutido anteriormente. Após o processo de deposição de Dilma Rousseff da Presidência da República, Mendonça Filho — que havia sido líder do movimento de

impeachment — foi convidado por Michel Temer para assumir o Ministério da Educação. Sem um processo de transição na pasta, Mendonça Filho passou a conduzir o Ministério e, em curto espaço de tempo, propôs a reforma do Ensino Médio por meio de medida provisória. Tal instrumento político funcionou como estratégia para restringir o debate público sobre a temática e viabilizar a materialização de uma reforma alinhada aos interesses de grupos sociais vinculados aos princípios neoliberais.

Essa orientação é corroborada por entrevista concedida ao Instituto Unibanco, em dezembro de 2019, pelo então ex-ministro da Educação Mendonça Filho, na qual afirma que, para a construção da BNCC — posterior à reforma do Ensino Médio —, buscou-se “apoio inclusive de fundações, de organizações não governamentais e de governos, além de especialistas” (Unibanco, 2020, 14min21s). Na mesma entrevista, o ex-ministro destaca ainda a articulação com governos internacionais, tomando como referência experiências de países como Austrália, Estados Unidos e Inglaterra (Unibanco, 2020). Tais afirmações indicam que a reforma foi arquitetada para atender racionalidades educacionais alinhadas a parâmetros e agendas globais de orientação neoliberal.

Em 22 de setembro de 2016, a Medida Provisória n.º 746 instituiu a Reforma do Ensino Médio, que passou a ter validade imediata. Um dos retrocessos que gerou mais críticas e reações de movimentos sociais, estudantes, entidades de classe e pesquisadores, que disputaram o sentido do currículo e da formação, foi a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. Diversas entidades emitiram notas se posicionando contra a medida provisória, destacando-se:

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo), ABRAPEC (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências), Fórum Nacional de Educação, Intercrítica (Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação), ABH (Associação Brasileira de Hispanistas), CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) e Sociedade Brasileira de Sociologia (R. Araújo, 2018, p. 221).

A mobilização promovida por esses movimentos culminou em uma resposta legislativa sutil, evidenciada pela aprovação da Lei 13.415/2017, a qual formalizou a conversão da medida provisória em norma jurídica. Essa legislação resultou na reintegração das disciplinas mencionadas ao rol de obrigatoriedades do currículo escolar, embora sua aplicação não se estenda aos três anos do Ensino Médio, que continuam a enfatizar o ensino de Matemática,

Português e a formação técnica profissional, buscando alinhar o ensino às demandas do mercado.

A aprovação da BNCC em todos os níveis de ensino foi amplamente tensionada por entidades acadêmicas e científicas, que denunciaram tanto o processo de elaboração quanto os sentidos curriculares estabilizados, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Em 2017, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ao se posicionar de forma reiterada contra a Base, afirmou que o processo de construção da política curricular foi marcado por imposição e exclusão do debate público (Anfope, 2017). A entidade destacou que a terceira versão da BNCC “desconsiderou as críticas propositivas das entidades educacionais e privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos” (Anfope, 2017, p.2). Tal denúncia explicita que a BNCC se inscreve em uma lógica de governança educacional orientada por interesses externos à escola pública e às realidades locais, razão pela qual a ANFOPE problematiza a racionalidade que sustenta a política curricular nacional ao afirmar que:

“à complexidade de uma política curricular nacional não permite a adoção de matrizes curriculares homogeneizadas a ponto de ameaçar o princípio federativo republicano da autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos projetos políticos pedagógicos das instituições escolares” (Anfope, 2017, p. 2).

Essa crítica incide sobre o caráter centralizador da BNCC e sobre seus efeitos de padronização, que reduzem o currículo a um conjunto de prescrições técnicas e mensuráveis, articuladas às avaliações em larga escala.

A associação também denuncia os impactos da BNCC sobre a docência e a formação de professores, ao rejeitar a “adequação automática da formação docente aos itens da BNCC, ferindo a autonomia das instituições formadoras” (Anfope, 2017, p. 3) e o fortalecimento de uma lógica de “avaliar e punir estudantes, escolas e professores” (p.3). Esses enunciados desnaturam como a política curricular opera na redefinição do trabalho docente, subordinando-o a parâmetros externos e reforçando mecanismos de controle, responsabilização individual e precarização profissional, elementos centrais da racionalidade neoliberal. Em 2018, a ANFOPE aprofunda essa crítica ao sustentar que a BNCC constitui:

uma proposição curricular anacrônica e ultrapassada que recupera a concepção de competências e habilidades”, que aponta para a implantação de processos de centralização, padronização e controle incompatíveis com a formação integral de estudantes e professores, desrespeitando a rica diversidade cultural e autonomia das escolas brasileiras (Anfope, 2018, p. 1).

Ao classificar a BNCC como “anacrônica e ultrapassada”, a ANFOPE problematiza a retomada do discurso das competências como mecanismo de centralização, padronização e controle curricular. Tal racionalidade entra em tensão com a formação integral ao impor referências homogêneas que desconsideram a diversidade cultural, social e territorial das escolas brasileiras, restringindo sua autonomia na construção de currículos sensíveis às realidades locais. Outro ponto relevante de crítica da ANFOPE é sobre a intensificação da mercantilização da educação com o advento da BNCC, visto que, segundo a entidade:

Esta BNCC representa a prevalência de uma concepção esvaziada e reduzida de currículo, e ao privilegiar as posições defendidas por setores do empresariado interessados na padronização do ensino, desvela-se o real interesse de atender fins mercadológicos, como a venda de material didático e a oferta de serviços de consultoria para a implementação da BNCC, além da venda de pacotes de formação continuada, em um processo que desvia recursos públicos para empresas e fundações privadas, agora elevados, com o aval do MEC, a parceiros preferenciais das redes de ensino, em detrimento das universidades públicas (Anfope, 2018, p.3).

Ao associar a BNCC à mercantilização da educação, a ANFOPE denuncia como o currículo é reduzido a um instrumento funcional aos interesses empresariais. Ou seja, a padronização curricular sustenta a expansão de mercados educacionais, deslocando recursos públicos e subordinando a política educacional a uma racionalidade neoliberal orientada pela lógica do lucro.

No mesmo sentido da ANFOPE, a ANPEd, em 2017, ao analisar a terceira versão da BNCC, afirma que o documento se inspira “em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core norte-americano [padrão nacional de conteúdos e avaliações e redução de autonomia docente e escolar], o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália e a reforma curricular chilena” (Anped, 2017, p.1), alertando para seus efeitos de homogeneização e controle. Segundo a entidade, a BNCC instaura uma lógica de centralização que fragiliza a autonomia das escolas e subordina os processos de ensino e aprendizagem a parâmetros externos, fortemente associados às avaliações em larga escala, além de subalternizar as comunidades escolares. A ANPEd também problematiza a retomada do modelo de competências, ao afirmar que essa opção “ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos” (Anped, 2017, p.1), denunciando o empobrecimento dos processos formativos e reintroduzindo uma racionalidade tecnicista no campo curricular.

Em 2018, a associação aprofunda essa denúncia ao classificar a proposta para o Ensino Médio como uma versão “piorada, reducionista e autoritária” (Anped, 2018, p. 1), que promove uma cisão na educação básica ao desvincular esta etapa das demais. A entidade alerta que o

foco exclusivo em Língua Portuguesa e Matemática representa um esvaziamento que atinge especialmente os estudantes das escolas públicas, pois “toda a complexidade do conhecimento social, político, estético e artístico produzido até aqui seja parcelarizado em trajetórias desiguais à escolha dos sistemas de ensino” (p. 5). Ao reificar o currículo como um “documento escriturístico que age como instrumento de controle e desvalorização do trabalho docente” (p. 4), a BNCC retira a centralidade do conhecimento escolar em favor de um “saber-fazer” (p.3) pragmático. Essa lógica, fundamentada em uma racionalidade empresarial e articulada a orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial, prioriza a “inserção produtiva das novas gerações” (p.3) em detrimento da formação humana integral. Nessa perspectiva, a ANPEd adverte que a política de tempo integral, sem condições reais de oferta, tende a gerar apenas “ilhas de excelência” (p.4), provocando distorções na qualidade do ensino e institucionalizando a “desigualdade oficial para a juventude brasileira” (Anped, 2018, p. 5). Por fim, a associação critica o caráter meritocrático da proposta, que tenta “atribuir a culpa pelos problemas no ensino médio aos sujeitos que chegam ao ensino médio” (Anped, 2018, p. 4), omitindo o descaso governamental e a precariedade das condições de trabalho e ensino.

No mesmo viés crítico, a ABECS problematiza a centralidade das competências na BNCC ao afirmar que se trata de “uma organização curricular por competências que ignore as especificidades de cada ciência”, [assentada] “na noção de eficiência no contexto de trabalho”, [o que representa] “um retrocesso em relação aos conhecimentos já desenvolvidos no país a respeito dos processos educativos” (Abecs, 2018, p.6). A entidade destaca ainda a contradição de um documento que, embora defenda o respeito aos direitos humanos e à diversidade, exclui a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina fundamental para a compreensão crítica de conceitos como alteridade, identidade, raça, etnia, diversidade cultural, gênero, estratificação social, desigualdade social, classe social, cidadania, participação política, poder, dominação, entre outros (Abecs, 2018, p.7). Para a ABECS, esse movimento aprofunda desigualdades, fragiliza a formação crítica dos estudantes e reforça uma lógica de mercantilização da educação, ao favorecer parcerias com o setor privado e a oferta de ensino a distância, configurando “um modelo excludente” (Abecs, 2018).

As críticas formuladas pela ANFOPE, ANPEd e ABECS explicitam que a BNCC, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, evidencia a padronização curricular, o controle da prática docente por meio das avaliações em larga escala, a responsabilização dos sujeitos e a mercantilização da educação. Além disso, tais críticas revelam que a Base constitui um espaço de conflitos entre distintas propostas de formação e visões de sociedade, refletindo a divisão

entre aqueles que apoiam a reforma e os que se sentem excluídos ou insatisfeitos com suas diretrizes.

É a partir desse cenário de contestação que se torna possível avançar para a análise da BNCC-EM. Inicialmente, faremos uma explanação da visão geral da reforma, com base na Lei n.º 13.415/2017. Em seguida, nos dedicaremos à interpretação discursiva da BNCC-EM, analisando os enunciados, os significantes e as operações discursivas centrais que estruturam sentidos. Nesse processo, observaremos as estratégias de legitimação que buscam naturalizar significados e expressar relações de poder. O objetivo é sintetizar as fabricações e os posicionamentos dos sujeitos, o que nos permitirá identificar qual identidade discente a BNCC-EM propõe aos estudantes do Ensino Médio. Para isso, analisaremos como os princípios neoliberais se articulam com a proposta curricular da BNCC-EM, de modo a compreender como esta regula modos de ser estudante em consonância com os interesses privados hegemonizados no texto, os quais são denunciados pelas entidades acadêmicas.

5 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DISCENTE NA BNCC-EM: OS SENTIDOS DO DISCURSO NEOLIBERAL

Compreendemos que Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) atua não apenas como um guia normativo de conteúdos, mas como um dispositivo de poder que visa produzir uma subjetividade específica: o sujeito-estudante alinhado à lógica neoliberal. Através da análise dos sentidos presentes no texto da Base, investigamos como a identidade discente é moldada para atender às novas exigências dinâmicas da sociedade capitalista.

5. 1 A fabricação da identidade discente: contexto e reforma do ensino médio

A fabricação da identidade discente neoliberal deve ser compreendida como o resultado de um percurso histórico-discursivo iniciado nos anos 1990. Esse processo atravessou diferentes gestões federais, desde as reformas estruturais da década de 1990, passando pelas ambiguidades e conciliações dos governos do PT, até a guinada neoliberal e conservadora do governo Temer. O processo culminou na institucionalização de uma tecnologia política que busca moldar as subjetividades para o mercado. Nesse sentido, a BNCC-EM emerge como um dispositivo de fechamento contingente, que recontextualiza agendas globais para tentar estabilizar um modelo de formação focado na performance, na resiliência e na gestão individual dos riscos sociais. Longe de ser um desfecho definitivo, a Base opera como uma tentativa de fixar sentidos precários sobre o papel da escola, subordinando o direito ao conhecimento aos imperativos da governabilidade econômica.

Dessa forma, a fabricação da identidade discente neoliberal se insere em um campo discursivo mais amplo, atravessado por agendas educacionais globais que, desde o final do século XX, vêm reconfigurando os sentidos atribuídos à educação, à escolarização e à formação dos sujeitos. Assim, podemos afirmar que a BNCC-EM, longe de constituir apenas uma política exclusivamente nacional, pode ser compreendida como resultado de processos de circulação, tradução e recontextualização de discursos produzidos no âmbito de organismos internacionais, especialmente aqueles vinculados à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Desde a consolidação da agenda da Educação para Todos (EPT), nos anos 1990, observa-se a emergência de um conjunto de significantes que passam a organizar o debate educacional em escala global: aprendizagem ao longo da vida, competências, qualidade, equidade, inclusão, entre outros. Esses significantes não operam apenas como conceitos

técnicos, mas como elementos normativos que orientam reformas educacionais, redefinem prioridades curriculares e produzem determinados modos de conceber o papel da escola e da educação formal.

O Relatório Delors, ao propor os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser —, inaugura uma inflexão discursiva que desloca o foco da educação do acúmulo de conhecimentos sistematizados para o desenvolvimento de capacidades consideradas necessárias para a adaptação dos sujeitos a contextos políticos, sociais, econômicos e culturais em permanente transformação. Embora apresentado sob a retórica da formação integral e humanista, esse deslocamento contribui para a centralidade da aprendizagem como responsabilidade individual e para a valorização de disposições subjetivas como flexibilidade, autonomia e capacidade de adaptação.

Esse movimento é aprofundado nas agendas posteriores, especialmente na Declaração de Incheon (2015), que reafirma a educação como direito humano fundamental, mas simultaneamente reforça a ênfase na aprendizagem ao longo da vida, na inclusão, na equidade e na mensuração de resultados e na adequação dos sistemas educacionais às demandas do desenvolvimento econômico. A aprendizagem passa a ser significada como investimento estratégico, tanto para o crescimento econômico quanto para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, articulando educação, produtividade e competitividade.

No contexto brasileiro, essas ideias não são simplesmente importadas de forma mecânica, mas traduzidas e recontextualizadas a partir de processos históricos e políticos específicos. A partir dos anos 1990, as reformas educacionais implementadas no país passam a incorporar fortemente os princípios da eficiência, da avaliação em larga escala e da definição de padrões nacionais, conferindo ao currículo o papel de instrumento de regulação indireta. Esse movimento recupera o legado do eficientismo social de Franklin Bobbitt e o modelo de Ralph Tyler, instituindo uma racionalidade instrumental que subordina a formação educativa à mensuração de resultados. Todavia, na BNCC-EM, esse núcleo duro técnico não opera de forma isolada; ele se sustenta por meio de uma complexa hibridização discursiva. Discursos oriundos das teorias críticas e progressistas — como as noções de autonomia, protagonismo e justiça social — são capturados e recontextualizados como operações discursivas de legitimação. Tais termos são esvaziados de sua carga de contestação política e integrados à lógica neoliberal, funcionando como um ‘verniz democrático’ que facilita a aceitação da política e silencia críticas, enquanto mantém intacta a estrutura de regulação e controle dos sujeitos. Toda essa movimentação ocorre em consonância com a consolidação de um projeto

neoliberal mais amplo, que redefine o papel do Estado e amplia a participação de atores privados na formulação das políticas educacionais.

Durante os governos do PT, observa-se a ampliação do acesso à educação e a valorização do direito à escolarização, sem que isso represente uma ruptura com os dispositivos de regulação herdados dos anos 1990. A permanência dos sistemas de avaliação e da centralidade da qualidade medida por resultados evidencia a convivência entre políticas de inclusão social e mecanismos de regulação neoliberal. Nesse contexto, a performatividade redefine os critérios de legitimidade da ação educativa, introduzindo uma moralidade orientada pela eficiência e pela visibilidade dos resultados.

No segundo mandato de Dilma Rousseff, em um cenário de crise econômica e instabilidade política, intensifica-se a circulação de discursos que articulam educação, empregabilidade e responsabilização individual. Nesse período Brasil participa do Fórum Mundial de Educação de Incheon (2015), reforçando a sua inserção do Brasil em redes transnacionais de produção de políticas, confirmando que as políticas educacionais são cada vez mais produzidas em redes que cruzam fronteiras nacionais, envolvendo atores estatais e não estatais (Ball, 2010b).

O impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, inaugura um ciclo político no qual essas agendas são explicitamente assumidas e aceleradas. O governo Michel Temer consolida uma orientação neoliberal mais ortodoxa, expressa na Reforma do Ensino Médio e na formulação da BNCC-EM, que reorganizam o currículo em torno de competências, itinerários formativos e projeto de vida. Embora instituída como política curricular nacional, a BNCC-EM foi amplamente contestada por entidades acadêmicas e profissionais, como ANFOPE, ANPED, ABECS, entre outras, que denunciaram a centralização decisória, a padronização curricular e a subordinação da formação escolar à lógica das competências e da empregabilidade, em detrimento da gestão democrática e da pluralidade de concepções de currículo.

Assim, a BNCC-EM emerge como expressão de um processo de circulação e estabilização discursiva de sentidos, no qual agendas globais, redes políticas e tradições curriculares técnicas se articularam para redefinir o papel da escola e da formação juvenil no capitalismo contemporâneo.

Feito essa retrospectiva do contexto das políticas de currículo, para aprofundar nossa análise, partimos da seguinte questão: como a racionalidade neoliberal se expressa na proposta de formação da identidade discente da BNCC-EM?

A BNCC-EM torna-se uma poderosa tecnologia de governo que atua na estabilização hegemônica de sentidos sobre currículo e identidade. Ao prescrever competências e direitos de

aprendizagem, o documento opera por meio da performatividade, convertendo o processo educativo em um fluxo de resultados mensuráveis e padronização identitária. Essa arquitetura discursiva, que hibridiza valores humanistas e imperativos neoliberais, funciona como um mecanismo de subjetivação, para fabricar um estudante autogerido e permanentemente adaptável. Assim, a BNCC-EM institui uma política de fechamento, regulando não apenas o que se aprende, mas as formas possíveis de ser e projetar-se na contemporaneidade.

Os sentidos neoliberais que atravessam o documento traduzem e recontextualizam, em território nacional, a agenda neoliberal global da Educação para Todos, formulada pelos organismos internacionais. Nesse sentido, a BNCC-EM não é produto exclusivo do Estado, mas como resultado de um complexo arranjo de governança em rede, no qual fundações empresariais, institutos privados, movimentos educacionais e organismos internacionais atuam como instâncias de poder e mediação entre agendas globais e políticas nacionais. Organizações como Fundação Lemann, Movimento Todos Pela Educação, Movimento Pela Base, GIFE, Instituto Liberdade, Atlas Network e Liberty Network, desempenharam papel central na circulação de discursos que passaram a estruturar o campo da política curricular.

No contexto da influência dessas redes, observamos um conjunto de significações sobre sujeito, educação, ensino e formação, que circularam estrategicamente por meio de relatórios técnicos, documentos de advocacy (de defesa de uma causa ou interesse), plataformas institucionais e debates públicos, operando como mecanismos de influência para intervir nos processos decisórios que organizam uma racionalidade educacional e, conseqüentemente, orientar as práticas pedagógicas e a formação, a partir de princípios neoliberais, condicionando o ensino a práticas de mensuração, performatividade e responsabilização dos sujeitos. Dessa forma, os sentidos foram apresentados como consensuais, técnicos e inevitáveis. É nesse processo que ocorreu sua tradução e estabilização no texto da BNCC-EM, conferindo legitimidade estatal a demandas do setor privado em detrimento das demandas de outros grupos, especialmente aqueles que representam os interesses das camadas populares.

Dito isso, é possível verificar que certos discursos, articulados e disseminados pelas redes políticas que participaram de sua formulação, se materializam no texto curricular, evidenciando a influência de instituições privadas nas decisões políticas no campo educacional. Esses discursos refletem os interesses de setores privados e geram efeitos significativos na formação dos sujeitos no ensino médio, uma vez que atuam com tecnologia de governo.

A BNCC-EM emerge a partir a Lei nº 13.415/2017 que institui a reforma do ensino médio e aprofundou juridicamente princípios neoliberais ao promover uma reconfiguração estrutural que altera dispositivos centrais da LDB (Lei nº 9.394/1996). Mais do que uma

reforma administrativa, a lei opera como um dispositivo político-discursivo que fixa sentidos específicos sobre currículo e juventude, institucionalizando um regime de performatividade na educação. No plano curricular, a reforma institui uma nova arquitetura ao definir que o currículo será composto pela BNCC — que passa a fixar os “direitos e objetivos de aprendizagem” (art. 35-A) — e por itinerários formativos (art. 36). Embora apresentada sob a retórica da flexibilidade e do protagonismo, tal organização é condicionada à “disponibilidade de vagas” (§ 5º do art. 36), resultando em uma “liberdade regulada” que aprofunda as desigualdades. A hierarquização é nítida ao tornar obrigatórios apenas “língua portuguesa e matemática” (§ 3º do art. 35-A), enquanto áreas críticas como Sociologia e Filosofia são diluídas como “estudos e práticas” (§ 2º do art. 35-A), evidenciando a matriz do eficientismo social e do modelo de Tyler, onde o conhecimento é validado apenas por sua utilidade produtiva.

A centralização normativa é reforçada quando a Lei atribui à União a responsabilidade de estabelecer “padrões de desempenho esperados” (§ 6º do art. 35-A), consolidando um sistema de regulação que atinge inclusive a formação docente através do “notório saber” (art. 61, IV). No campo da formação discente, a lei incorpora a noção de formação integral ao prescrever o desenvolvimento de dimensões “físicas, cognitivas e socioemocionais” (§ 7º do art. 35-A). Essa inclusão das emoções no texto legal funciona como uma tecnologia de governo para fabricar o “neossujeito” (Dardot e Laval, 2016): um estudante autogerido e resiliente, cujas condições discursivas de possibilidade analisaremos detalhadamente a seguir no texto da BNCC-EM.

Em suma, a reconfiguração operada pela Lei nº 13.415/2017 constitui uma autêntica engenharia jurídica desenhada para viabilizar a entrada definitiva da racionalidade neoliberal na educação pública brasileira. Ao desarticular a estrutura da escola clássica, organizada em torno de disciplinas universais, e substituí-la pela fragmentação dos itinerários formativos, o Estado remove os obstáculos para a subordinação do currículo às demandas imediatas do mercado. Essa manobra é aprofundada pela desvalorização do conhecimento acadêmico-pedagógico, materializada no dispositivo do “notório saber”, que desloca a centralidade da formação docente para um saber puramente prático e mercantil. Consolida-se, assim, uma estrutura de controle à distância, na qual a União passa a atuar estritamente na regulação dos “padrões de desempenho esperados” (§ 6º do art. 35-A). Nesse modelo de gestão por resultados, a autonomia das redes de ensino torna-se uma liberdade vigiada por mecanismos de avaliação em larga escala, convertendo o direito à educação em uma métrica de eficiência. É essa arquitetura normativa que edifica o palco para que a BNCC-EM atue não apenas como um guia

curricular, mas como uma tecnologia de governo da subjetividade, cujas condições discursivas de possibilidade analisaremos a seguir.

5.2 Formação, competências e os sentidos da identidade discente

A reforma do ensino médio não se encerra em sua dimensão jurídica ou organizacional, mas atua como a infraestrutura normativa necessária para que o documento curricular opere sua função reguladora. Se a Lei estabelece o “como” e o “quem”, a BNCC-EM assume a tarefa de definir o “quê”: o conteúdo discursivo que deve moldar a subjetividade juvenil.

Nesse cenário, a BNCC-EM constitui-se como uma política curricular estratégica que recontextualiza princípios da agenda neoliberal global. Assim, passa a se estruturar a partir da centralidade conferida aos significantes *competências, formação integral, mundo do trabalho, cidadania, projeto de vida, itinerários formativos e competências socioemocionais*, que constituem o eixo articulador da política curricular do ensino médio. A Base consolida uma concepção de formação da identidade discente estruturada em torno do significante “*competência*”, que passa a operar como núcleo organizador de todo o currículo e como princípio normativo da escolarização. Esse deslocamento não se limita a uma opção pedagógica, mas expressa uma racionalidade que redefine o sentido do conhecimento escolar, da aprendizagem e do próprio papel do estudante na Educação Básica. É essa arquitetura de governo que analisaremos a seguir, a começar pela incidência direta sobre as disposições subjetivas e afetivas dos estudantes.

A centralidade conferida às competências na BNCC-EM deve ser compreendida a partir das matrizes teóricas do currículo que formam o seu eixo teórico estruturante: o eficientismo social, o modelo de Tyler e o progressivismo. Em nossa análise, percebemos que essas teorias operam por meio de uma complexa hibridização discursiva, onde elementos tradicionais são recontextualizados para legitimar a racionalidade neoliberal sob uma aparência de modernidade pedagógica.

No tocante ao eficientismo social, a teoria propõe um currículo científico, alinhado aos princípios da administração científica, baseado em conceitos como eficiência, eficácia e economia (Lopes e Macedo, 2011b). Na BNCC-EM, a valorização de competências instrumentais, da resiliência operacional, da eficácia produtiva e da autorregulação reflete essa lógica de preparação funcional, na qual o estudante é chamado a internalizar normas de adaptação e desempenho, transformando comportamentos e emoções em objetos de intervenção pedagógica. Essa perspectiva historicamente concebe “a escola e o currículo [como]

importantes instrumentos de controle social” (Lopes e Macedo, 2011b, p. 22), agora voltados à fabricação de um sujeito produtivo e resiliente.

Tal racionalidade é legitimada pelo próprio documento ao destacar que, desde as décadas finais do século XX e ao longo do início do século XXI, o enfoque no desenvolvimento de competências tem orientado a construção curricular de diversos países, além da maioria dos estados e municípios brasileiros (Brasil, 2018). Segundo a BNCC-EM, esse enfoque converge com as diretrizes de avaliações internacionais, como o Pisa (OCDE) e as orientações da Unesco/LLECE (Brasil, 2018). Essa convergência opera o que chamamos de estreitamento curricular: as avaliações deixam de ser um termômetro para se tornarem o próprio projeto pedagógico.

Nessa engrenagem, as avaliações controlam não apenas o que deve ser ensinado, mas também como deve ser ensinado. O currículo é moldado para responder aos descritores de desempenho, ou seja, funcionam como listas detalhadas de comportamentos e habilidades específicas que o aluno deve demonstrar para ser considerado produtivo ou apto nos testes. Dessa forma, as aprendizagens essenciais são reduzidas às necessidades básicas de aprendizagem que interessam ao mercado globalizado, focando no saber-fazer imediato e na adaptabilidade. O conhecimento, esvaziado de sua dimensão histórica e crítica, é ressignificado como um insumo funcional para a produtividade, onde o que não é mensurável pelo Pisa ou pelo LLECE é descartado como ineficiente ou desnecessário para o capital contemporâneo.

Com relação ao modelo de Tyler (baseado em princípios do taylorismo), o currículo é organizado de forma linear e administrativa, definindo objetivos, selecionando experiências de aprendizagem e avaliando os resultados (Lopes e Macedo, 2011b). Esse modelo apresenta uma concepção tecnicista e normativa, visível na BNCC-EM através da fixação de “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (Brasil, 2018, p. 7), que funcionam como os objetivos comportamentais de Tyler. Essa padronização curricular, manifesta nos itinerários formativos, opera sob uma lógica de controle onde os procedimentos de avaliação de processo ou de resultado devem ser tomados como referência para “melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2018, p. 21). Embora apresentados sob a retórica da escolha e do protagonismo, os percursos são orientados por critérios de mensuração e comparabilidade, consolidando um regime de performatividade que alinha o currículo à identidade discente. O documento ratifica esse controle tyleriano ao atribuir à União a tarefa de coordenar as políticas referentes “à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura” (Brasil, 2018, p. 21), garantindo que as experiências de aprendizagem estejam rigidamente atreladas aos resultados esperados. Assim, o aluno passa a

ser valorizado apenas pelo que demonstra em termos de resultados úteis ao mercado, transformando o processo educativo numa gestão técnica de indicadores de produtividade.

Por fim, o progressivismo, também de base pragmática, defende que os conhecimentos devam ser aplicados à resolução de situações reais da vida cotidiana. Diferencia-se das matrizes anteriores ao conceber o currículo como um processo contínuo e ativo, no qual o conhecimento deve partir das experiências concretas dos alunos, estruturando-se originalmente em núcleos como “as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua” (Lopes e Lopes, 2011b, p. 23). Ao posicionar o discente de forma central nos processos de ensino-aprendizagem, essa perspectiva se manifesta na BNCC-EM através da pedagogia das competências de Philippe Perrenoud, voltada à mobilização de esquemas mentais para a resolução de problemas. Essa lógica recontextualiza os quatro pilares do conhecimento do Relatório Delors (UNESCO), onde o “aprender a aprender” é ressignificado para que o estudante se torne o “protagonista de seu próprio destino”. O documento confirma a sua adoção a essa teoria ao definir que as referências curriculares devem focar não apenas no que

os alunos devem ‘saber’ (considerado a constituição de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores), mas, ‘sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (Brasil, 2018, p. 13).

Assim, a atividade discente, embora apresentada sob a retórica da autonomia, é capturada por uma gramática utilitarista que valida o conhecimento apenas quando este se converte em mobilização prática para as demandas da vida produtiva e para a gestão individual dos riscos sociais.

Essa apropriação do pragmatismo opera um deslocamento perverso: a capacidade de resolver problemas é desvinculada da esfera pública e transferida para a esfera do “eu”. Problemas econômicos, políticos e sociais como o desemprego, a precariedade laboral, desigualdades sociais, a ausência de políticas sociais estagnadas ou desidratadas pela austeridade neoliberal, tornam-se problemas de gestão individual. É nesse cenário que as competências socioemocionais operam, fornecendo o suporte psicológico para que o indivíduo suporte as crises sem demandar do Estado.

Para garantir a aceitação desse projeto, a BNCC-EM apropria-se de significantes oriundos das teorias críticas, como “educação integral”, “autonomia”, “justiça social”, entre outras. É fundamental pontuar que tais conceitos não formam o núcleo estruturante da Base; eles funcionam como uma operação de estabilização e legitimação social, um verniz

democrático usado para silenciar oposições e conferir um ar de progresso humano a um currículo essencialmente tecnicista, com a promessa de melhora a “qualidade da educação”.

Ao definir competência como a “mobilização de conhecimentos [...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8), o discurso opera a intensificação de uma “‘moral utilitária’, nas práticas educativas” (Ball, 2004, p. 1116). Esse movimento deflagra “os efeitos ‘mercantilizadores’ da performatividade e da responsabilidade (accountability)” (Ball, 2004, p. 1116), na medida em que o conhecimento deixa de ser um direito cultural e passa a ser valorizado apenas por sua utilidade prática. Instaure-se, assim, uma gramática orientada à performance e à privatização dos riscos sociais por parte do sujeito.

Essa lógica é reforçada quando a BNCC afirma que as competências gerais articulam: “a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (Brasil, 2018, p. 9). Ao integrar conhecimentos, habilidades e atitudes em um mesmo dispositivo formativo, o documento dilui as fronteiras entre saber, comportamento e valor moral, produzindo uma concepção de formação integral fortemente orientada à regulação das disposições individuais. O estudante é interpelado não apenas como sujeito que aprende conteúdos, mas como sujeito que deve demonstrar determinadas formas de agir, pensar e se posicionar diante das situações da vida social. Tal fenômeno alinha-se ao que Dardot e Laval (2016) descrevem como a fabricação de um “neossujeito”, o qual deve “[...] governar-se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo, buscando ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso.

No interior da BNCC-EM, as competências socioemocionais ocupam um lugar estratégico na arquitetura discursiva da política curricular. Longe de constituírem um complemento periférico à formação acadêmica, elas operam como núcleo articulador da proposta de formação integral, funcionando como tecnologia privilegiada de governo dos sujeitos. A centralidade dessas competências não deve ser lida apenas como um cuidado pedagógico, mas como uma refinada “gestão da alma” que incide diretamente sobre disposições afetivas, comportamentais e morais, produzindo uma identidade discente ajustada às exigências da racionalidade neoliberal.

O documento afirma que a formação deve contemplar, de modo indissociável, dimensões cognitivas e socioemocionais para promover o “desenvolvimento pleno do estudante” (Brasil, 2018, p. 466). No entanto, ao integrar emoções, atitudes e valores ao núcleo normativo, a BNCC-EM desloca a formação ética e afetiva do campo da reflexão crítica para o campo da performatividade e da mensuração. Ao prescrever disposições como resiliência,

determinação e flexibilidade, o documento opera o que Ball (2005) define como uma cultura de performatividade, onde o sujeito é compelido a traduzir sua própria subjetividade em indicadores de eficácia. Esta regulação manifesta-se com clareza na Competência Geral n.º 10, que convoca o estudante a: “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (Brasil, 2018, p. 10).

A robustez dessa estratégia governamental reside na captura de conceitos historicamente progressistas, como “solidariedade” e “ética”, para colocá-los a serviço da adaptação funcional. A partir da perspectiva de Dardot e Laval (2016), o uso recorrente do termo “resiliência” é sintomático. A resiliência é transmutada em uma ferramenta de adaptação para que o sujeito suporte as instabilidades do mercado global sem contestar as suas causas. Ao elevar a resiliência a uma norma nacional, a BNCC-EM naturaliza o cenário de crise e precariedade. O documento justifica essa necessidade afirmando que vivemos num cenário “cada vez mais complexo, dinâmico e fluido” (Brasil, 2018, p. 462), onde as incertezas são a regra. Assim, em vez de o currículo propor a transformação das estruturas que produzem a exclusão, ele exige que o sujeito se torne “elástico” o suficiente para as habitar. É, em última análise, a substituição da resistência política pela resiliência psicológica.

Essa lógica de autogerenciamento é reforçada na Competência Geral nº 8, que orienta o aluno a “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...] reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2018, p. 10). Aqui, o autoconhecimento é capturado como ferramenta de autogestão e neutralização de conflitos. Através dessa “pedagogia das competências”, sentimentos legítimos de revolta diante de desigualdades sociais são reclassificados como “falhas de autorregulação”. Conforme alertam Lopes e Macedo (2011b), o currículo atua como espaço de fixação de sentidos; ao definir o equilíbrio emocional como competência, a BNCC-EM despolitiza o sofrimento social, transformando-o em um “défice socioemocional individual”.

No centro dessa arquitetura discursiva, as competências socioemocionais operam como núcleo da fabricação subjetiva neoliberal. Ao valorizar disposições como resiliência, flexibilidade, autocontrole, cooperação e responsabilidade, a BNCC-EM desloca para o plano emocional a gestão dos riscos sociais produzidos pela própria racionalidade neoliberal. A precariedade, a instabilidade e a incerteza deixam de ser problematizadas politicamente e passam a ser tratadas como condições naturais da vida contemporânea, diante das quais o sujeito deve adaptar-se emocionalmente. O sofrimento social é convertido em déficit individual de competências, e não em expressão de desigualdades ocasionadas por relações de poder.

Esse deslocamento tem efeitos diretos na forma como a identidade discente é produzida. Ao incorporar as competências socioemocionais como dimensão central da formação integral, a BNCC-EM legitima a intervenção pedagógica sobre emoções, atitudes e comportamentos, transformando-os em objetos de ensino, aprendizagem e avaliação. Emoções como frustração, medo, ansiedade ou insegurança deixam de ser compreendidas como respostas legítimas a condições sociais adversas e passam a ser interpretadas como falhas de autorregulação emocional. A escola assume, assim, a função de treinar sujeitos capazes de suportar a instabilidade, administrar a pressão por desempenho e manter-se produtivos mesmo em contextos de precarização.

Nesse sentido, as competências socioemocionais operam como uma tecnologia de governo, orientada à produção de sujeitos autogeridos, adaptáveis e responsivos às exigências do mercado e da vida social contemporânea. A ênfase na resiliência e na flexibilidade não questiona as condições que produzem vulnerabilidade; ao contrário, naturaliza-as, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por lidar com seus efeitos. A formação discente passa a incluir a aprendizagem de suportar perdas, fracassos e incertezas sem contestação, reforçando uma ética da adaptação contínua.

Aprofundando a análise, observa-se que essa tecnologia de governo opera uma captura moral do político. Conflitos sociais são ressignificados como desafios éticos individuais. Ao prescrever que o estudante deve “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (Brasil, 2018, p. 481), a Base desloca o foco das estruturas de dominação para a regulação dos comportamentos interpessoais. A harmonia social deixa de ser uma construção política de justiça e passa a ser uma exigência comportamental do sujeito educado. O “cidadão” fabricado por este discurso é aquele que coopera com a ordem vigente, minimizando fricções que possam interromper a fluidez produtiva do mercado.

As competências socioemocionais operam, portanto, como mecanismo de internalização do risco. Em vez de questionar as condições estruturais que produzem precarização, a política curricular propõe o fortalecimento emocional dos sujeitos para que sigam performando. Esse ajuste subjetivo alinha as aspirações juvenis às instabilidades do mercado, consolidando a fabricação do “neossujeito”, ou seja, do homem empresarial que deve gerir a si mesmo como um capital.

A identidade discente que emerge é a do sujeito autogerido, resiliente e permanentemente mobilizável. Como aponta a BNCC-EM ao tratar do “protagonismo”, o estudante deve ser capaz de administrar sua trajetória em um cenário de incertezas, mas ele é desprovido de instrumentos críticos para interrogar as estruturas que produzem tais condições.

Trata-se de uma pedagogia da adaptação que, sob o manto da autonomia, produz sujeitos governáveis e integralmente responsabilizados pelos seus próprios êxitos e fracassos, transformando a precariedade social em uma questão de má gestão das próprias emoções.

Nesse regime discursivo, o significante “aprender a aprender”, recontextualizado do Relatório Delors, é posicionado como um componente essencial da formação do estudante, destacando a importância de desenvolver habilidades de autoaprendizagem permanentemente. A BNCC atribui aos conhecimentos historicamente construídos valor instrumental, ao afirmar que devem possibilitar ao estudante “entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 9). O enunciado continuar aprendendo funciona como operador discursivo que articula aprendizagem, adaptação e responsabilização individual. Aprender deixa de ser um processo situado, coletivo e historicamente mediado e passa a ser concebido como disposição permanente do sujeito, convocado a atualizar continuamente suas competências “ao longo da vida”. Esse deslocamento aproxima a política curricular de uma racionalidade neoliberal, na qual a educação é concebida como investimento contínuo em capital humano. Conforme apontam Dardot e Laval (2016, p. 213) a “educação e formação profissional, [são] vistas como escudos que protegem do desemprego e aumentam a “empregabilidade””.

A subordinação dos conteúdos ao desenvolvimento de competências é explicitada quando o documento afirma que os conhecimentos escolares estão “a serviço do desenvolvimento de competências” (Brasil, 2018, p. 11). Essa articulação discursiva produz efeitos diretos na concepção de currículo. O currículo deixa de ser organizado em torno do acesso aos saberes plurais socialmente produzidos e passa a funcionar como meio para a fabricação de capacidades transferíveis, mobilizáveis em diferentes contextos. A aprendizagem é, assim, significada como desempenho mensurável e como condição para a adaptabilidade do sujeito. Essa lógica que Ball (2005) define como tecnologia da performatividade, que se refere a “uma cultura e um método de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (Ball, 2005, p. 543).

No plano da subjetivação, a BNCC-EM constrói uma identidade discente orientada pelo protagonismo, pela curiosidade e pela resolução de problemas. O estudante é convocado a exercitar a curiosidade intelectual para “investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções” (Brasil, 2018, p. 9). Embora mobilize uma linguagem de autonomia e criatividade, esse enunciado define previamente quais modos de aprender e agir são considerados legítimos. O protagonismo aparece articulado à capacidade de desempenho, de tomada de decisão e de resposta eficiente às demandas do mercado colocadas pela política

curricular. Trata-se de uma autonomia regulada, orientada por expectativas normativas de produtividade e eficácia, no que diz respeito à mobilização de conhecimentos e ao desenvolvimento de atitudes e valores neoliberais. Essa operação discursiva produz o que se pode chamar de sujeito performativo, ou, nas palavras de Dardot e Laval (2016), o “empreendedor de si”, o homem empresário que governa a si mesmo, que busca maximizar seus resultados a através de um controle constante de si. Essa regulação no âmbito das relações de poder da sociedade capitalista, expressa no currículo escolar, tem por objetivo a atender aos interesses de grupos sociais que detêm a hegemonia do poder político e econômico.

A noção de responsabilidade emerge, nesse contexto, como princípio central da formação. Ao priorizar competências relacionadas à resolução de problemas, à tomada de decisões e à aprendizagem contínua, a BNCC-EM transfere aos estudantes das camadas populares a responsabilidade por sua trajetória escolar, profissional e pela resolução de problemas sociais que os afetam. As condições estruturais da escolarização como desigualdades sociais, territoriais e institucionais, são silenciadas, enquanto o sucesso ou o fracasso educacional tende a ser interpretado como resultado das disposições individuais.

Dessa forma, a *formação integral* proposta é reconfigurada como um conjunto de atributos pessoais a serem desenvolvidos, demonstrados e continuamente atualizados. Conforme a BNCC-EM:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p.14)

A identidade discente proposta pela BNCC-EM é a do sujeito performativo, permanentemente convocado a provar sua competência, capacidade de adaptação e disposição para aprender ao longo da vida. A identidade visa atender às demandas de um mercado em constante transformação e resolver os problemas do cotidiano em uma sociedade marcada por um mercado de trabalho escasso e precarizado, sob uma configuração estatal dominada por um *modus operandi* neoliberal, que produz obstáculo ao desenvolvimento de políticas de bem-estar coletivo. Nesse sentido, a escola é convocada a adequar o ensino ao contexto político, econômico e social contemporâneo, com o objetivo de oferecer uma formação que promova modos de ser capazes de “propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais relativos às condições de vida e ao ambiente” (Brasil, 2018, p. 470). Dessa forma, a tentativa de fixar

provisoriamente modos de ser através da norma curricular é, segundo Macedo (2006), uma estratégia que desconsidera a natureza intrínseca do campo, pois o currículo deve ser pensado como uma arena de produção cultural, superando a lógica da prescrição. Essa fabricação de identidades não é neutra, mas um projeto de governo da alma, como reforça Ball (2010b) ao discutir o currículo neoliberal: “trata-se de um conteúdo de mudança através do qual os profissionais [...] devem ‘reaprender’ suas práticas e valores, e perceber que são ‘formados’ por diferentes tipos de sujeitos. [...] Essa é a transformação dos alunos (e professores) em sujeitos empreendedores.” (Ball, 2010b, p. 485).

Dito isso, percebemos que a racionalidade neoliberal atravessa o texto da BNCC-EM não apenas nos objetivos declarados da política curricular, mas na própria organização dos sentidos sobre aprendizagem, conhecimento e sujeito. Ao afirmar que os currículos devem orientar-se pelo desenvolvimento de competências, naturaliza-se uma concepção de educação alinhada à lógica da flexibilidade, da autorresponsabilização e da gestão de si. O estudante é produzido como sujeito que deve administrar sua formação como projeto individual, internalizando os riscos e as exigências de um contexto social e econômico marcado pela instabilidade. Essa tentativa de controle total sobre a trajetória do outro ignora que o currículo é um território de disputas, pois, como afirma Silva (2016), o currículo não é um corpo neutro de conhecimentos, mas um dispositivo de fabricação: “O currículo é lugar, espaço, território. [...] O currículo é relação de poder. [...] O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] O currículo é o que nos tornamos.” (Silva, 2016, p. 150, 15).

Nesse cenário, a disputa pelo que “nos tornamos” deixa de ser um campo aberto para ser canalizada por instrumentos de flexibilização regulada. Assim, a incorporação do projeto de vida como eixo estruturante do Ensino Médio na BNCC-EM constitui um dos dispositivos mais explícitos de governmentação das juventudes presentes na política curricular. Longe de operar apenas como estratégia pedagógica de orientação vocacional, o projeto de vida funciona como uma tecnologia normativa de responsabilização e gestão de si. Essa estratégia de individualização do destino social é o que Dardot e Laval (2016) identificam como a essência da subjetivação contemporânea, onde o sujeito é compelido a agir sobre si mesmo para se tornar produtivo. Ao transformar questões políticas, sociais e culturais em escolhas pessoais, a política curricular opera o que Lopes e Macedo (2011b) descreve como uma tentativa de fixar sentidos universais para a formação, a qual, por meio de articulações hegemônicas, produzir um fechamento provisório que oculta o caráter contingente e político das opções feitas.

Dessa forma, a BNCC-EM articula o conjunto das competências para a formação da identidade discente com o projeto de vida, um dos dispositivos de regulação da BNCC-EM,

que articula escolarização, escolhas individuais e inserção social sob a lógica da racionalidade neoliberal, transformando a incerteza do mercado em um dever de autogestão do estudante.

5.3 Projeto de vida e a identidade discente neoliberal

A BNCC-EM atribui ao projeto de vida a função de orientar as escolhas formativas dos estudantes ao longo do Ensino Médio, afirmando que a escola deve possibilitar condições para que os jovens construam seus percursos com base em seus interesses dos estudantes de modo que favorece o seu protagonismo (Brasil, 2018). Esse enunciado desloca para o indivíduo a centralidade das decisões sobre sua trajetória educacional e profissional, convertendo a formação escolar em espaço privilegiado de antecipação e administração do futuro. Essa reconfiguração da identidade discente dialoga com o que Stephen Ball (2010a) descreve como um processo em que os sujeitos passam a ser incentivados a se verem como unidades de valor e desempenho, projetando um sujeito capaz de autogerir-se em um mercado de trabalho escasso e responsabilizando-o por sua própria trajetória.

A articulação entre aspirações pessoais, escolhas curriculares e o mundo do trabalho revela que o projeto de vida não funciona como um espaço aberto para discutir as condições sociais de existência ou explorar projetos alternativos de sociedade e educação que priorizem a participação coletiva e a diversidade. Ao contrário, ele se configura como um mecanismo que busca alinhar as expectativas individuais às normas, valores e expectativas que já estão enraizados na sociedade. Essas normas são muitas vezes moldadas por fatores sociais, econômicos e políticos, que definem o que é considerado sucesso e quais caminhos são viáveis para a realização pessoal. Assim, as escolhas que as pessoas fazem em relação à sua educação e carreira tendem a se alinhar com essas expectativas sociais, que, sob a lógica do neoliberalismo, tendem a beneficiar pequenos grupos sociais que monopolizam o poder político, econômico e ideológico. Dessa forma, a educação do projeto de vida tende a ser menos problematizadora das relações de poder vigentes e menos geradora de uma pluralidade criativa no ato de ensinar e aprender, estabelecendo um padrão preestabelecido por essas estruturas de poder, que beneficia aqueles que dispõem de mais capital e influência. Dentro desse modelo, o futuro deixa de ser percebido pelos indivíduos como um campo de disputas e conflitos que emergem das relações de poder da sociedade capitalista, onde diferentes indivíduos ou grupos lutam por recursos, status e reconhecimento em condições de desigualdade, e passa a ser pensado como o resultado de escolhas racionais feitas no presente. Isso significa que, em vez de ver o futuro como algo incerto e moldável através de lutas políticas coletivas e sociais, ele

é encarado como a soma das decisões individuais que as pessoas tomam com base nas opções que acreditam ser mais racionais e vantajosas. Essa visão limita a possibilidade de imaginar um futuro alternativo ou de engajar em ações que possam transformar as relações sociais e educacionais em favor de uma sociedade mais voltada para o bem-estar coletivo. Essa perspectiva reflete a lógica da racionalidade neoliberal descrita por Dardot e Laval (2016), na qual o indivíduo é incentivado a se perceber como um “capital” a ser valorizado, enfatizando a responsabilidade pessoal em detrimento da ação coletiva e das mudanças sociais que poderiam transformar substancialmente a vida em comunidade.

Essa configuração mostra a força do neoliberalismo enquanto uma “a governamentalidade empresarial [...] ligada a uma racionalidade [que descreve] as novas aspirações e as novas condutas dos sujeitos, prescrever os modos de controle e influencia que devem ser exercidos sobre eles em seus comportamentos e redefinir as missões e as formas da ação pública” (Dardot e Laval, 2016, p. 328). Dessa forma, o estudante é posicionado como sujeito que deve planejar, gerir e otimizar sua trajetória, assumindo desde cedo a responsabilidade por decisões que terão impactos duradouros sobre sua vida educacional e profissional. Trata-se de uma lógica que transforma a incerteza social em problema individual de planejamento.

A centralidade do projeto de vida quando articulada aos itinerários formativos. A BNCC-EM estabelece que esses itinerários devem possibilitar a construção de trajetórias coerentes com os projetos individuais dos estudantes, respeitando seus interesses e expectativas (Brasil, 2018). No entanto, ela opera sob o que Dardot e Laval (2016) definem como uma norma que obriga o indivíduo a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Assim, produz-se uma escolha regulada e estruturalmente desigual, limitada pelas condições materiais das redes de ensino.

Ao afirmar que a oferta dos itinerários depende das possibilidades dos sistemas de ensino e das unidades escolares (Brasil, 2018), o documento reconhece implicitamente a desigualdade de condições, mas desloca seus efeitos para o plano das decisões individuais. Essa responsabilização individual é um pilar da subjetividade neoliberal, na qual, segundo Ball (2014), o sujeito é pressionado a se tornar uma unidade produtiva em constante busca por autoaperfeiçoamento. Os indivíduos são cada vez mais obrigados a viver suas vidas como um projeto, calculando riscos e retornos (Ball, 2010). A responsabilização pela adequação do projeto de vida às oportunidades disponíveis recai sobre o estudante, que deve aprender a ajustar expectativas, redefinir objetivos e administrar frustrações.

Nesse sentido, o projeto de vida atua como tecnologia de gestão do risco social. Em um contexto marcado pela precarização do trabalho, pela instabilidade econômica e pela retração das políticas de proteção social, a BNCC-EM não propõe a problematização dessas condições, mas a preparação subjetiva dos jovens para lidar com elas. Planejar a vida torna-se sinônimo de aprender a conviver com a incerteza, internalizando a instabilidade como condição normal da existência, uma vez que a incerteza e a instabilidade passam a ser condições normalizadas da existência social. [...] “a culpa, a incerteza, a instabilidade [emerge como] uma nova subjetividade (Ball, 2010a, p. 40). Assim, surge um novo tipo de identidade discente, um estudante que precisa se adaptar constantemente a um cenário em transformação, redefinindo suas expectativas e maneiras de entender seu papel no mundo.

Essa lógica aparece reforçada quando a BNCC-EM associa explicitamente o projeto de vida ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilização e da capacidade de tomar decisões. O documento afirma que a formação escolar deve favorecer o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 470). A cidadania, nesse contexto, sofre uma redução semântica: deixa de ser compreendida como a garantia de direitos sociais e a participação nos processos decisórios dos destinos do país, para ser significada apenas como uma capacidade individual de escolha adequada e funcional. O foco desloca-se do dever do Estado e da construção coletiva para a adaptabilidade do sujeito ao mercado de trabalho. Essa reconfiguração evidencia como o “Estado [contemporâneo busca] governar a população para e pelo modelo de mercado, adotando a grade do capital humano na formulação das políticas sociais, reduzindo a cidadania à capacitação e inserção do mercado” (Andrade, 2022, p. 689), por meio de uma “regulação que [favorece] a conversão do [estudante] em empreendedor de si” (p. 689).

O projeto de vida, assim, não opera como um espaço de subjetivação, no sentido de invenção crítica de si e resistência, mas como um dispositivo de moralização da trajetória juvenil. Ao condicionar a trajetória de vida exclusivamente à vontade do estudante, o sucesso ou o fracasso passam a ser interpretados como consequência direta das escolhas realizadas. Esse movimento silencia as barreiras econômicas e institucionais que limitam as possibilidades reais de decisão, operando uma conversão discursiva: a desigualdade social é reinscrita como uma mera diferença de projetos, expectativas ou capacidades individuais. Essa diferença é traduzida no currículo em posições de sujeito passíveis de administração, visando ao “controle da escolarização por meio do currículo pré-ativo” (Macedo, 2006, p. 102). Assim, a trajetória do aluno deixa de ser um campo de invenção e imprevisibilidade para tornar-se um percurso

gerido e padronizado, conforme metas de desempenho preestabelecidas. Esse controle e padronização do percurso configuraram-se à medida que:

“em função da racionalidade neoliberal, o Estado brasileiro assumiu os objetivos de promover a competição e a competitividade nos mercados globalizados e se reformou internamente incorporando a lógica de gestão da empresa privada, a concorrência administrada e a lógica econômica no desenho das políticas públicas” (Andrade, 2022, p. 689).

Sob a ótica dos processos de subjetivação, a BNCC-EM opera como uma tecnologia de governo que captura a existência discente, moldando-a pela gramática da autogestão, da previsibilidade e de uma linearidade biográfica que responde às demandas do mercado, na medida em que as identidades são fabricadas dentro de regimes de performatividade e prestação de contas (Ball, 2010). O estudante ideal é aquele que sabe definir metas, ajustar percursos, revisar objetivos e manter-se funcional diante das mudanças. A vida passa a ser concebida como empreendimento individual, permanentemente avaliado e reorientado, em consonância com as exigências de um mercado de trabalho flexível e competitivo, uma vez que o currículo, torna-se um meio privilegiado com toda infraestrutura de governança à distância.

Essa tecnologia moral (Ball, 2010b) incide de forma particularmente incisiva sobre as juventudes das camadas populares. Ao instituir o projeto de vida como um dispositivo de governamentalidade, que é apresentado como uma resposta individualizada às situações de vulnerabilidade, a política curricular desloca para o estudante a responsabilidade de gerir contextos de escassez, desemprego e precarização. A autogestão da própria trajetória substitui o horizonte dos direitos sociais, enquanto o planejamento individual captura o potencial da ação coletiva. Produz-se, assim, um sujeito resiliente, incentivado a adaptar-se às incertezas do mercado, naturalizando as relações de poder que produzem sua precariedade. Dessa forma, o projeto de vida consolida-se como elemento central da racionalidade neoliberal que atravessa a BNCC-EM.

Essa arquitetura política articula escolha, accountability e adaptação, instaurando uma cultura da performatividade na qual os sujeitos internalizam a lógica da autogestão e uma ética de responsabilização permanente. No contexto socioeconômico atual, políticas de escolha e garantias de performatividade e de responsabilidade (accountability) são uma resposta efetiva (Ball, 2014, p. 1121), para às camadas populares. A política curricular deixa de interpelar o Estado como garantidor de condições de igualdade na formação para convocar o estudante a constituir-se como gestor de si mesmo. Isso é uma expressão no campo do currículo de uma Estado neoliberal que deixa de ser, como afirma Ball (2004) provedor para se o Estado

regulador. Nesse cenário, a educação é reconfigurada como uma tecnologia de moral, promovendo um ajuste subjetivo que alinha as aspirações juvenis às instabilidades e exigências do mercado global, expressando o que Ball (2004) denominou “nova economia moral (p. 1106). Com isso, podemos perceber que a reorganização do currículo do ensino médio, centrada em competências e habilidades, funciona como uma estratégia política para hegemonizar e estabilizar as concepções e práticas de currículo como critérios normativos da formação de uma identidade discente regulada. Isso ocorre uma vez que, segundo Lopes e Macedo (2011b), o currículo produz provisoriamente identificações e posições de sujeito ao definir modos legítimos de ser, conhecer e agir. Essa estabilização discursiva não é aleatória; resulta de processos de circulação e tradução operados por redes políticas que articulam o Estado, organismos internacionais e instituições privadas. Como documento normativo, a BNCC-EM, ao estabelecer competências e habilidades para a formação da identidade discente, também determina o que ensinar, como ensinar e para qual finalidade ensinar. Nesse sentido, o mundo do trabalho não aparece como um entre diversos referenciais possíveis da formação escolar, mas como horizonte normativo que orienta e justifica o conjunto das escolhas curriculares. Isso o currículo, segundo Lopes e Macedo (2011b) é um artefato político que ao selecionar conhecimentos envolve exclusões e hierarquizações. Trata-se de um deslocamento discursivo significativo: o trabalho deixa de ser compreendido como dimensão histórica, social e política da vida humana e passa a operar como critério de validade da formação, organizando sentidos sobre o que deve ser aprendido, para que e para quem.

Esse enquadramento é explicitado quando o documento afirma que a educação deve assegurar aprendizagens que possibilitem aos estudantes atuar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (Brasil, 2018). A articulação recorrente entre escolarização, empregabilidade e projeto de vida produz um efeito de naturalização do trabalho como destino incontornável da formação, deslocando o debate educacional do campo dos direitos para o campo da preparação funcional dos sujeitos.

Do ponto de vista discursivo, essa operação funciona como estratégia de legitimação, ao apresentar o mundo do trabalho como realidade objetiva, externa e imutável, a BNCC-EM transforma decisões políticas em respostas técnicas a supostas exigências do contexto contemporâneo. A formação escolar é, assim, justificada pela necessidade de adaptação dos estudantes a um mercado de trabalho caracterizado pela instabilidade, pela flexibilidade e pela competitividade, sem que essas condições sejam problematizadas como resultado de escolhas econômicas e políticas específicas. Nesse sentido, o currículo, enquanto prática discursiva (Lopes e Macedo, 2011b), busca fixar o sentido de que a precarização é um dado natural ao

qual o jovem deve apenas se ajustar. O documento explicita esse movimento ao afirmar que os estudantes devem desenvolver competências que lhes permitam “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 9). Embora mobilize uma linguagem de autonomia e liberdade, o enunciado estabelece previamente o horizonte dessas escolhas. Essas devem ser compatíveis com as demandas do mundo do trabalho e com as possibilidades efetivamente disponíveis em um contexto social marcado por profundas desigualdades.

Nesse sentido, a relação entre educação e trabalho, tal como formulada na BNCC-EM, expressa uma relação de poder discursiva que define quais formas de inserção social são consideradas legítimas. O trabalho aparece como eixo organizador da cidadania, da autonomia e do projeto de vida, enquanto outras possibilidades de realização humana, culturais, políticas ou coletivas, são secundarizadas. A escola é convocada a preparar sujeitos aptos a ocupar posições no mercado, ainda que esse mercado seja estruturalmente excludente e precarizado.

A legitimação desse enquadramento ocorre também por meio da associação entre trabalho e desenvolvimento nacional. Ao afirmar que a formação deve contribuir para que os estudantes compreendam e intervenham em desafios “relativos às condições de vida e ao ambiente” (Brasil, 2018), o texto desloca para o indivíduo a responsabilidade por responder a problemas sociais, como desemprego, pobreza e degradação ambiental. Trata-se de uma forma de responsabilização individual, típica da racionalidade neoliberal, na qual questões coletivas são reconfiguradas como desafios pessoais a serem geridos por meio de competências e atitudes adequadas.

No plano da subjetivação, a centralidade do mundo do trabalho contribui para a fabricação de uma identidade discente específica: a identidade do sujeito que deve antecipar riscos, planejar sua trajetória e investir continuamente em si mesmo para manter-se “empregável”. Como bem afirma Silva (2016), o currículo não é apenas um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, mas um artefato cultural que produz identidades, ou seja, é “uma questão de identidade” (p. 15). Assim, a formação escolar passa a funcionar como etapa preparatória para a gestão individual da própria inserção social, deslocando o foco da formação crítica e plural para a autogestão das trajetórias de escolarização e profissão. Do ponto de vista da fabricação subjetiva, a BNCC-EM atua como um mecanismo de padronização de identidades, ainda que “a identidade torne-se uma ‘celebração móvel’, formada e transformada continuamente” (Hall, 2006, p. 13).

Ao conectar escolhas escolares, expectativas profissionais e responsabilidade individual, a BNCC-EM produz uma identidade discente ajustada à racionalidade neoliberal,

na qual o sucesso ou o fracasso são interpretados como resultado das decisões e esforços do próprio sujeito, e não como expressão de relações sociais desiguais. Dessa forma, o mundo do trabalho opera, na BNCC-EM, como um dos eixos normativo da formação, legitimando a subordinação do currículo às demandas econômicas, regulando as expectativas sobre o futuro dos estudantes e fabricando sujeitos capazes de internalizar a instabilidade como condição normal da vida social. A política curricular, em vez de contribuir para uma formação que vise ao máximo desenvolvimento humano dos sujeitos em todas as suas dimensões, acaba por promover a naturalização de uma sociedade marcada por profundas desigualdades, consolidando uma concepção de educação orientada à adaptação, à flexibilidade e à responsabilização individual.

A importância conferida ao projeto de vida na BNCC-EM não pode ser compreendida como mero recurso pedagógico ou como estratégia neutra de orientação juvenil. Trata-se de um dispositivo curricular que opera como tecnologia de governo, articulando subjetivação, responsabilização individual e regulação das trajetórias escolares e profissionais. Ao inscrever o projeto de vida como eixo estruturante da formação no ensino médio, a BNCC-EM desloca para o estudante a incumbência de planejar, gerir e justificar suas escolhas, produzindo um sujeito que deve assumir como problema individual aquilo que é resultado de condições sociais, econômicas e institucionais desiguais.

A BNCC-EM reforça esse movimento ao vincular explicitamente o projeto de vida à organização curricular e aos itinerários formativos, destacando que o estudante deve ser o protagonista da construção de seu percurso escolar e profissional. Com essa abordagem, o documento cria uma relação assimétrica de poder: enquanto o Estado redefine seu papel como regulador e avaliador, o estudante é convocado a se ver como um empreendedor de si mesmo, responsável por transformar oportunidades limitadas em trajetórias de sucesso. Nesse contexto, o risco, o fracasso e a instabilidade deixam de ser percebidos como problemas sociais, políticos e econômicos resultantes de relações de poder assimétricas, passando a ser interpretados como falhas de planejamento ou de engajamento individual.

Do ponto de vista da fabricação subjetiva, o projeto de vida atua como mecanismo de coerência biográfica. O estudante é convocado a produzir uma narrativa contínua de si, capaz de conectar interesses, competências, escolhas curriculares e expectativas profissionais. A BNCC-EM explicita essa exigência ao destacar a necessidade de assegurar o “protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 15). Esse enunciado não apenas orienta práticas pedagógicas, mas define um modelo normativo de sujeito: reflexivo, autogerido, estrategista e permanentemente comprometido com a otimização

de sua trajetória. Essa lógica é coerente com a racionalidade neoliberal descrita por Dardot e Laval (2016), na qual o indivíduo é produzido como empresa de si mesmo, responsável por investir continuamente em suas capacidades e por gerir os riscos inerentes a um mercado de trabalho instável e precarizado. O projeto de vida, nesse sentido, não se limita apenas a orientar escolhas vocacionais, mas funciona como um dispositivo de internalização da lógica da concorrência, da performatividade e da adaptação permanente. Assim, o referido projeto, no contexto escolar, deve ser orientado pela lógica neoliberal, que, segundo Dardot e Laval (2016), utiliza um conjunto de discursos, práticas e dispositivos com base no princípio universal da concorrência para governar os indivíduos. Dessa forma, torna-se um dos mecanismos centrais do currículo que expressa a política neoliberal na BNCC-EM.

Ao ser apresentado como resposta às demandas juvenis e como estratégia de personalização da formação, o projeto de vida não expressa uma retração do Estado, mas uma reconfiguração estratégica de sua atuação. “Isso não significa que o Estado seja menos ativo ou menos intruso, mas que age de modo diferente” (Ball, 2004, p. 1109). Sob essa ótica, o Estado passa a operar como um indutor da racionalidade neoliberal, deslocando o foco das garantias coletivas para a performance individual e substituindo o bem comum pela lógica dos interesses privados. Esse deslocamento opera uma transferência de responsabilidades que invisibiliza as profundas desigualdades socioeconômicas e culturais, transformando as precariedades estruturais das famílias e das condições de estudo em meros obstáculos individuais a serem superados pelo esforço pessoal. A promessa de protagonismo contribui, assim, para a naturalização da ausência de um Estado provedor de direitos sociais, uma vez que o estudante é responsabilizado solitariamente por sua trajetória em um campo de possibilidades radicalmente desigual.

Nesse cenário, a cidadania é redefinida como um exercício individualizado e regulado, no qual a autonomia é condicionada e a liberdade é reduzida à capacidade de adaptação às exigências do mercado e às limitações do sistema educacional. Portanto, o projeto de vida, tal como formulado na BNCC-EM, consolida-se como uma tecnologia de governo que articula currículo, subjetivação e poder para a manutenção da ordem neoliberal.

Ao convocar o estudante a planejar sua trajetória como projeto individual, a política curricular reforça uma concepção de formação orientada pela responsabilização e pela gestão da pobreza. Esse movimento se insere em uma racionalidade performativa que redefine os sentidos da prática educativa. Como afirma Ball, “a prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas” (Ball, 2004, p. 1117), deslocando

a formação do campo da experiência e da reflexão crítica para o cumprimento de objetivos e resultados previamente definidos.

O encadeamento desses enunciados permite compreender a BNCC-EM como expressão de uma racionalidade neoliberal que atravessa o currículo enquanto política pública. Nessa racionalidade, a formação escolar passa a ser orientada menos pela constituição de um patrimônio cultural plural e mais pela produção de sujeitos capazes de gerir suas próprias trajetórias em contextos marcados pela incerteza. O currículo opera, assim, como uma tecnologia de governo das juventudes, articulando formação, trabalho e projeto de vida sob a lógica da adaptação permanente e da responsabilização individual. Portanto, o Estado deixa de ser o provedor de direitos e passa a ser um regulador de visões de mundo, sentimentos e comportamentos, bem como das expectativas e do direcionamento escolar e profissional dos trabalhadores por meio de “métodos padronizados de mensuração e de controle” (Ball, 2004, p. 1112). Esse enquadramento expressa o caráter político do currículo, entendido não apenas como seleção de conteúdos, mas como prática de produção de sentidos e identidades. Desse modo, o currículo se caracteriza como é uma prática discursiva que produz sentidos e sujeitos, sendo atravessada por relações de poder (Lopes e Macedo 2011b). A reorganização curricular em torno de competências, habilidades e projetos individuais opera, assim, como estratégia de estabilização de sentidos hegemônicos sobre formação, juventude e futuro, entre outros.

No que refere ao discurso de cidadania mobilizada pela BNCC-EM constitui um dos operadores discursivos mais relevantes para a legitimação da política curricular e para a fabricação de uma identidade discente ajustada à racionalidade neoliberal. Embora o documento afirme reiteradamente seu compromisso com a formação cidadã, democrática e inclusiva, os sentidos atribuídos à cidadania são progressivamente deslocados de uma concepção política, coletiva e conflitiva para uma gramática funcional, comportamental e responsiva. Nesse regime discursivo, ser cidadão passa a significar agir adequadamente, tomar decisões responsáveis e inserir-se produtivamente na vida social, e não participar criticamente da disputa por direitos ou da transformação das estruturas de poder que produzem desigualdades e opressões.

A BNCC-EM explicita esse deslocamento ao afirmar que a educação deve formar sujeitos capazes de “exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8, grifo nosso). A articulação direta entre cidadania e trabalho opera como uma estratégia de legitimação discursiva, ao apresentar a inserção produtiva como dimensão central do exercício cidadão. Trata-se de um enunciado que naturaliza a equivalência entre participação social e funcionalidade econômica, subordinando o político ao produtivo e redefinindo o cidadão como sujeito economicamente ativo, adaptável e responsável por sua própria integração social.

Esse movimento é reforçado quando o documento estabelece que os estudantes devem desenvolver competências para “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação” (Brasil, 2018, p. 9). Embora mobilize uma linguagem associada à democracia e à participação, esse enunciado desloca o exercício da cidadania para o plano das disposições subjetivas e comportamentais. A ação coletiva, nesse contexto, não é concebida como prática de contestação ou de enfrentamento das desigualdades, mas como cooperação funcional e convivência harmoniosa dentro da ordem social vigente.

Do ponto de vista das relações de poder, a cidadania proposta pela BNCC-EM opera como dispositivo de despolitização do social. Ao enfatizar atitudes como empatia, diálogo, cooperação e respeito, o documento redefine conflitos estruturais, como desigualdade social, exclusão educacional e precarização do trabalho, como problemas de convivência interpessoal ou de insuficiência de competências individuais. A política curricular, assim, desloca o foco da crítica às estruturas para a regulação dos comportamentos, neutralizando o potencial político da cidadania e silenciando as disputas por redistribuição e reconhecimento.

Esse processo aparece de forma explícita quando a BNCC-EM afirma que a formação escolar deve possibilitar aos estudantes “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos” (Brasil, 2018, p. 10). Embora esse enunciado se apresente sob uma retórica progressista, ele opera uma captura moral do político, em que conflitos sociais são ressignificados como desafios éticos individuais, e não como expressões de relações históricas de poder e dominação.

No plano da fabricação de sujeitos, a cidadania é incorporada ao repertório de competências a serem desenvolvidas, mensuradas e demonstradas. O estudante é interpelado como sujeito ativo, participativo e responsável, desde que sua participação aconteça dentro dos limites normativos definidos pela política curricular. A crítica social é tolerada apenas quando convertida em capacidade de análise aplicada, tomada de decisão responsável ou resolução de problemas, o que transforma a ação política em habilidade gerencial.

Essa captura aparece quando a BNCC-EM estabelece que os estudantes devem ser capazes de “analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais” (Brasil, 2018, p. 550), mas sempre com vistas à adaptação, à tomada de decisões responsáveis e à convivência democrática. A análise, nesse enquadramento, não se orienta à problematização das estruturas de poder, mas à gestão racional da complexidade social. Em última instância, a prática educativa é, como denuncia Ball (2004), “reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas” (p. 1117), esvaziando a cidadania de seu caráter político e

transformador para transformá-la em tecnologia de governo. A crítica é, assim, domesticada e reinscrita em uma lógica de funcionalidade.

A cidadania que emerge desse regime discursivo é, portanto, ativa, responsiva e funcional, mas não emancipatória. Trata-se de uma cidadania que convoca o sujeito a participar, desde que o faça de maneira produtiva, colaborativa e emocionalmente regulada. O cidadão ideal da BNCC-EM é aquele que se adapta, coopera, resolve problemas e assume responsabilidades, internalizando riscos e limites como dados naturais da vida social. Esse modelo de cidadania articula-se diretamente ao projeto de vida e aos itinerários formativos, compondo uma arquitetura curricular que desloca para o indivíduo a gestão de sua trajetória educacional, profissional e social. O Estado aparece como mediador técnico e regulador, enquanto o estudante é produzido como gestor de si, responsável por alinhar suas escolhas às oportunidades disponíveis. Essa subjetivação atende a objetivos políticos precisos, uma vez que, como destaca Ball (2013), a transformação de certas formas de empreendedores tem se tornado cada vez mais uma necessidade dos governos contemporâneos. O currículo, portanto, atua como uma ferramenta para forjar esse sujeito-empendedor capaz de administrar os efeitos das desigualdades como se fossem meros desafios pessoais.

Dessa forma, a BNCC-EM reconfigura a cidadania como tecnologia de governo, integrando-a a um regime de subjetivação neoliberal que privilegia a autorregulação, a responsabilização individual e a adequação normativa. O político é esvaziado em favor do moral e do comportamental, e a formação cidadã é convertida em mecanismo de estabilização da ordem social, compatível com os interesses hegemônicos que atravessam a formulação da política curricular.

A articulação entre itinerários formativos e mundo do trabalho reforça esse movimento. A BNCC-EM afirma que os itinerários devem possibilitar “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (Brasil, 2018, p. 464). A justaposição entre trabalho e cidadania explicita que a diferenciação curricular responde a um horizonte normativo no qual a formação escolar é orientada pela empregabilidade e pela inserção produtiva. O trabalho deixa de ser uma dimensão entre outras da formação humana e passa a funcionar como critério organizador das escolhas curriculares.

Nesse contexto, os itinerários formativos operam como mecanismo de hierarquização dos saberes. A ampliação do espaço destinado à formação técnica e profissional, associada à flexibilização das áreas do conhecimento, redefine o valor social dos conteúdos escolares. Saberes humanísticos, críticos e reflexivos tendem a ser subordinados a uma lógica de aplicabilidade, desempenho e utilidade econômica. É fundamental compreender que essa

“liberdade” de escolha nos itinerários não apaga as divisões sociais, ao contrário, as sofisticam. Como bem sintetizam Bourdieu e Boltanski (2000 apud Ball, 2004, p. 1120), “o mercado educacional tornou-se um dos mais importantes loci da luta de classes”. A política curricular não elimina esses saberes, mas os reinscreve em uma gramática funcional, alinhada às demandas do mercado de trabalho e às expectativas das redes políticas que influenciaram a formulação da BNCC-EM.

Dessa forma, os itinerários formativos produzem uma identidade discente marcada pela gestão permanente do risco. Ao escolher determinado percurso, o estudante é interpelado como sujeito racional, capaz de avaliar oportunidades, antecipar consequências e assumir responsabilidades. A BNCC-EM explicita que a escola deve proporcionar “a construção de aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 464). A noção de sintonização e alinhamento opera como tecnologia normativa, em que o estudante deve ajustar seus desejos às condições dadas, internalizando limites políticos, econômicos e sociais estruturais como se fossem dados naturais da realidade.

Essa lógica transforma a trajetória escolar em investimento individual. O sucesso ou o fracasso educacional tende a ser interpretado como resultado da qualidade das escolhas realizadas, e não como efeito de desigualdades sociais, econômicas e territoriais. O discurso da autonomia convive, assim, com a intensificação da responsabilização juvenil. O estudante é produzido como gestor de si, convocado a administrar expectativas, recalibrar projetos e aceitar percursos diferenciados como expressão de sua própria decisão.

Os itinerários formativos funcionam, portanto, como dispositivo de governo pela liberdade regulada. A política não impõe trajetórias de forma direta, mas estrutura o campo das escolhas possíveis, definindo previamente quais percursos são ofertados, quais saberes são valorizados e quais futuros são imagináveis. A liberdade proclamada pelo discurso curricular é atravessada por normas implícitas de adequação, produtividade e empregabilidade.

Esse processo explicita como a BNCC-EM opera a gestão da desigualdade sem nomeá-la como tal. Ao deslocar a diferenciação curricular para o plano da escolha individual, a política curricular neutraliza o conflito social e obscurece as relações de poder que estruturam o sistema educacional. A desigualdade deixa de ser compreendida como problema político coletivo e passa a ser administrada como resultado agregado de decisões individuais. Como alertam Lopes e Macedo (2011b), o currículo é um território contestado onde a fixação de sentidos serve a projetos de poder específicos.

Assim, os itinerários formativos não podem ser compreendidos apenas como inovação pedagógica ou reorganização curricular. Eles constituem uma tecnologia central da racionalidade neoliberal que atravessa a BNCC-EM, articulando flexibilização, responsabilização e hierarquização dos saberes. Ao fabricar sujeitos autogeridos, adaptáveis e responsáveis por suas trajetórias, a política curricular consolida um modelo de formação ajustado às demandas de um mercado de trabalho precarizado e às agendas dos setores privados que atuaram no contexto de influência da reforma do ensino médio.

A articulação entre competências socioemocionais, projeto de vida e mundo do trabalho intensifica esse processo de fabricação de um novo sujeito. A BNCC-EM estabelece que o ensino médio deve contribuir para que os estudantes construam “seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética [...]”, com vistas à “preparação básica para o trabalho” (Brasil, 2018, p.470) e ao “exercício da cidadania [...], com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (p.9). Ao fundir esses elementos em um mesmo regime normativo, a Base opera como uma tecnologia de regulação das práticas, relações sociais e emoções, com vistas a fabricar identidades funcionais e adaptadas. Nesse arranjo, a ética deixa de ser um campo de reflexão crítica sobre a vida em comum e passa a ser traduzida em atitudes funcionais à adaptação social e produtiva. A consciência crítica e a autonomia, embora mencionadas, são capturadas por uma gramática de empregabilidade, onde o “agir ético” é ressignificado como a capacidade de o indivíduo ser um colaborador dócil e produtivo.

Nesse sentido, as competências socioemocionais operam como mecanismo de despolitização do social. Problemas como desemprego, precarização do trabalho e exclusão educacional são deslocados do campo das políticas públicas para o campo da gestão individual das emoções. O fracasso tende a ser interpretado como deficiência socioemocional, como falta de resiliência, de persistência ou de autonomia, e não como efeito de estruturas desiguais. A política curricular produz, assim, sujeitos responsabilizados não apenas por seus percursos escolares, mas também por suas reações emocionais diante das condições de vida. A retórica do protagonismo juvenil reforça esse enquadramento. Ao convocar o estudante a ser protagonista de sua formação e de seu projeto de vida, a BNCC-EM legitima a expectativa de que ele assuma integralmente a condução de sua trajetória, inclusive no plano afetivo. O protagonismo aparece como liberdade, mas opera como obrigação: o sujeito deve desejar escolher, desejar adaptar-se e desejar performar.

As competências socioemocionais não constituem um elemento acessório da BNCC-EM, mas um dos eixos centrais de sua racionalidade. Elas permitem à política curricular incidir diretamente sobre os modos de sentir, agir e interpretar o mundo, produzindo uma identidade

discente compatível com a lógica da flexibilidade, da autorresponsabilização e da competitividade. Nesse sentido, o currículo neoliberal pode ser compreendido como um “conjunto de tecnologias morais que operam sobre, dentro e através das instituições e profissionais que atuam no setor público” (Ball, 2010b, p. 486). Ao regular emoções e comportamentos, a BNCC-EM consolida uma forma de governo que atua no interior dos sujeitos, tornando-os corresponsáveis pela gestão dos riscos sociais que a própria racionalidade neoliberal produz. A cidadania deixa de ser concebida como uma construção política e coletiva e passa a ser tratada como atributo pessoal. O estudante é interpelado como sujeito que deve desenvolver competências para exercer sua cidadania de maneira eficaz, internalizando valores e atitudes considerados adequados à vida social. A formação política é substituída pela formação comportamental. Esse deslocamento é particularmente evidente na articulação entre cidadania e resolução de problemas. A BNCC-EM valoriza a capacidade de identificar desafios sociais e propor soluções práticas, posicionando o estudante como agente ativo na mitigação de problemas locais e globais. No entanto, essa lógica performática exige um alto custo subjetivo. Como adverte Ball (2010a), a performatividade não é apenas uma métrica técnica, mas uma tecnologia que atinge profundamente a subjetividade e a autoestima do sujeito. Esse processo mobiliza uma carga emocional intensa, camuflada sob uma retórica de racionalidade e objetividade, o que acaba por responsabilizar o indivíduo e gerar os sentimentos de culpa, vergonha ou desespero, ainda que, para alguns, possa produzir orgulho e satisfação diante dos resultados (Ball, 2010a). Assim, as soluções propostas pelo estudante são pensadas no plano da ação individual ou comunitária imediata, sem questionamento das estruturas macroeconômicas. A cidadania é reconfigurada como prática de intervenção pontual e adaptativa, compatível com um Estado que se desresponsabiliza progressivamente da garantia de direitos sociais.

O engajamento cidadão passa a suprir, simbolicamente, as lacunas deixadas pela retração das políticas públicas, responsabilizando os indivíduos pela gestão de problemas que extrapolam sua capacidade de ação. Busca-se fabricar um sujeito cidadão responsivo, resiliente e colaborativo, capaz de ajustar-se às exigências sociais e de atuar de forma produtiva em contextos adversos. A participação política é substituída pela participação funcional; a crítica estrutural, pela adaptação criativa; a reivindicação coletiva, pela iniciativa individual.

Essa concepção de cidadania se articula diretamente ao projeto de vida, operando como complemento normativo da responsabilização individual. O estudante é convocado a alinhar suas escolhas pessoais aos valores da cidadania funcional, aprendendo a agir de forma ética e responsável dentro das condições dadas. A gestão da própria trajetória passa a ser apresentada como expressão máxima do exercício cidadão. Nesse sentido, a BNCC-EM consolida uma

cidadania compatível com a lógica neoliberal, isto é, ativa, engajada e participativa, mas despolitizada; crítica, mas apenas no nível dos comportamentos imediatos; transformadora, desde que não questione as bases estruturais da ordem social. Essa crítica limitada aos comportamentos imediatos refere-se à redução do pensamento reflexivo à mera resolução de problemas práticos e pontuais do cotidiano corporativo ou social. O estudante é estimulado a ser “crítico” para otimizar processos, mediar e resolver conflitos interpessoais ou sugerir melhorias na execução de tarefas, mas essa criticidade é esvaziada de sua dimensão histórica e política. Não se questiona por que o trabalho é precarizado ou por que as desigualdades existem e persistem, questiona-se apenas como o indivíduo pode se adaptar melhor a essas condições, transformando a consciência crítica em uma ferramenta de gestão de si e de resiliência operacional. Resistir e aprender a resolver problemas, a partir da mobilização de competências torna-se a centralidade da lógica performática da BNCC-EM. É a lógica do aprender a aprender para se adaptar a lógica neoliberal de ser do capitalismo contemporâneo.

Com isso, a formação cidadã torna-se um dispositivo de estabilização social, orientado mais para a manutenção das relações de poder vigentes do que para a ampliação efetiva da democracia, ou seja, para a participação de todos os sujeitos sociais nos processos políticos que discutem e formulam políticas públicas. Ao reduzir a cidadania a um conjunto de competências individuais, a política curricular esvazia seu potencial transformador das relações sociais e de poder, reinscrevendo-a como uma tecnologia de governo das condutas juvenis. A escola é convocada a formar sujeitos capazes de conviver com a desigualdade, gerir conflitos localizados e adaptar-se às exigências da vida social contemporânea, sem problematizar as condições que produzem essas exigências.

Esse processo se torna ainda mais evidente na relação entre itinerários formativos e projeto de vida, como elementos que dá direcionamento a formação discente. O documento afirma que “[...] os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do ensino médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (Brasil, 2018, p. 471). À primeira vista, esse discurso parece valorizar a autonomia e a singularidade dos sujeitos; contudo, uma análise discursiva mais atenta revela que essa flexibilização funciona como tecnologia de responsabilização e de gestão individual das trajetórias. A estratégia mencionada no texto oficial mascara a fragmentação do conhecimento, onde a liberdade de escolha é condicionada à oferta disponível, muitas vezes precária, forçando o estudante a gerir sua própria escassez formativa como se fosse um exercício de protagonismo.

Ao interpelar o estudante como sujeito que deve planejar, escolher e gerir seu futuro, a BNCC-EM desloca para o indivíduo a responsabilidade pelas condições de sucesso ou fracasso escolar e profissional. As desigualdades sociais, econômicas e territoriais que estruturam o sistema educacional brasileiro são silenciadas, enquanto a capacidade de fazer escolhas adequadas passa a ser apresentada como competência a ser desenvolvida. O projeto de vida opera, assim, como dispositivo que internaliza nos sujeitos a lógica da autorregulação, da previsibilidade e do planejamento estratégico, em consonância com a racionalidade neoliberal.

Esse movimento se articula diretamente ao sentido de cidadania funcional anteriormente discutido. O estudante-cidadão produzido pela BNCC-EM é aquele que planeja seu futuro, adapta-se às oportunidades disponíveis e assume a responsabilidade por sua inserção social e produtiva. A cidadania deixa de ser concebida como um direito garantido coletivamente por meio da política, com a participação de todos nos processos decisórios, e passa a ser exercida individualmente, por meio de escolhas consideradas racionais e responsáveis. Essas escolhas, cabe destacar, no âmbito da educação, estão restritas ao que já é previamente delimitado por grupos sociais hegemônicos e instâncias de poder do estado.

Ao articular formação integral aos significantes projeto de vida, cidadania, mundo do trabalho, a BNCC-EM consolida um regime discursivo no qual a escola é convocada a formar sujeitos autônomos apenas na medida em que sejam capazes de se autogerir, se adaptar e responder às demandas de um contexto social e econômico instável. Trata-se de uma autonomia regulada, que produz sujeitos governáveis, alinhados às expectativas normativas do mercado e às agendas educacionais globais. Esses sentidos não emergem de forma espontânea no texto da política curricular. Eles resultaram de processos de circulação, tradução e estabilização discursiva operados por redes políticas que articulam organismos internacionais, Estado e instituições privadas. Ao serem inscritos no texto normativo da BNCC-EM, esses discursos adquirem status de verdade pedagógica e passam a orientar a organização dos currículos, as práticas docentes e os modos de subjetivação dos estudantes no ensino médio.

A articulação de sentidos entre o mundo do trabalho, os itinerários formativos e as competências socioemocionais apontam como a política curricular transforma o ensino médio em um espaço privilegiado de gestão das desigualdades e da pobreza, por meio da fabricação de subjetividades ajustadas à racionalidade neoliberal. Essa configuração baseia-se em princípios como eficiência, desempenho e resultados, convertendo o sujeito em uma unidade de capital humano que deve ser constantemente otimizada. Nessa lógica, o indivíduo torna-se o gestor solitário de sua empregabilidade, mobilizando competências, atitudes e valores em um

cenário onde o sucesso ou o fracasso são desvinculados das estruturas de classe e relações de poder vigente e recolocados na esfera das escolhas individuais.

Essa engenharia curricular recupera e hibridiza diferentes matrizes teóricas para sustentar sua legitimidade. Primeiramente, manifesta-se o eficientismo social, que concebe o currículo como um plano científico para a produção de resultados úteis, submetendo a formação à lógica do Taylorismo e à administração por objetivos. Esse fundamento é operacionalizado pelo modelo de Tyler, que organiza o currículo de forma linear e administrativa, definindo objetivos comportamentais, selecionando experiências escolares e avaliação de resultados. Na BNCC-EM, essa herança tecnicista é visível na fixação de “aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 7) e na centralidade dos procedimentos de avaliação que buscam “melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2018, p. 17).

Para sofisticar esse rigor tecnicista, a Base incorpora o progressivismo utilitarista, resgatando o “aprender a aprender” e a pedagogia das competências. Aqui, o conhecimento só é validado quando se converte em mobilização prática para resolver “demandas complexas da vida cotidiana” (Brasil, 2018, p.8). No entanto, a estratégia mais sofisticada de legitimação da política reside na captura e hibridização de termos das teorias críticas. Ao utilizar vocábulos como “autonomia”, “protagonismo”, “consciência crítica” e “transformação”, a BNCC-EM opera uma blindagem discursiva. A partir do pensamento de Lopes e Macedo (2011b), podemos perceber essa apropriação esvazia tais significantes de sua carga política original. Assim, a autonomia passa a ser a gestão individual da própria precariedade, e a crítica é direcionada à resolução de conflitos e problemas sociais e do mundo do trabalho, ou seja, deve ser funcional, sem jamais questionar as estruturas de relações de poder que produzem privilégios, exclusões e opressões. Os valores que comandam a sociedade neoliberal, centrados no individualismo competitivo, na produtividade e eficiência no utilitarismo pragmático, são traduzidos na BNCC-EM como significantes mestres destinados a moldar identidades dóceis e adaptáveis. Esses valores hegemônicos, pertencentes aos grupos que detêm o poder econômico e político, aparecem camuflados sob uma linguagem pedagógica sedutora. O individualismo é traduzido como “protagonismo”, a competitividade do mercado é lida como “busca pela excelência”; e o utilitarismo manifesta-se na primazia do “saber fazer” sobre o saber reflexivo.

Nessa perspectiva, a *resiliência* é ressignificada como a competência emocional de suportar a precariedade e a instabilidade do mercado de trabalho sem o exercício do dissenso; a *flexibilidade* é apresentada como uma virtude de adaptação, quando, na verdade, prepara o sujeito para a naturalização da perda de direitos e para a volatilidade dos vínculos laborais; e a *colaboração* é esvaziada de seu sentido de solidariedade humana, sendo reduzida a um trabalho

em equipe funcional voltado estritamente para o aumento da produtividade organizacional. No cotidiano escolar, essas tecnologias de governo tendem a operar no silenciamento do político ao substituir o debate sobre desigualdades estruturais por narrativas de mérito e autogestão emocional. O projeto de vida, portanto, consolida-se como o ápice dessa “gestão da alma”, funcionando como uma ferramenta estratégica que governa o futuro do jovem ao subjetivá-lo como um indivíduo resiliente, dócil e funcionalmente crítico (ou acrítico), cuja única transformação permitida é a de si mesmo para melhor servir à ordem neoliberal.

A racionalidade neoliberal se expressa na BNCC-EM também na forma de gerencialismo, apresentado como a panaceia para a qualidade da educação. O modelo de gestão empresarial transparece na ênfase dada à padronização e na adoção de padrões internacionais de desempenho (Brasil, 2018), em que os resultados deixam de ser métrica meramente administrativas para se tornarem imperativos morais da prática pedagógica. O texto pavimenta o caminho para a consolidação de um modelo corporativo que reconfigura a escola como uma unidade produtiva e o currículo como um manual de operações voltado à entrega de indicadores. Essa lógica manifesta-se através da vinculação direta entre as aprendizagens e os instrumentos de avaliação externa, tomando tais registros como referência para “melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2018, p. 21), transformando o ato de ensinar numa gestão de metas e o ato de aprender num acúmulo de capital simbólico mensurável.

A BNCC do ensino médio, ao enfatizar o significativo trabalho, não se restringe apenas a uma dimensão contextual da formação, mas estabelece uma estrutura normativa que fundamenta a escolarização nesse nível de ensino. O trabalho aparece elemento prioritário de formação para as camadas populares, funcionando como critério de relevância dos conhecimentos, das competências e das escolhas formativas dos estudantes. Essa articulação discursiva desloca o sentido da educação como direito social para a educação como preparação funcional para a inserção produtiva, ainda que sob a retórica da autonomia e da escolha.

Esse movimento torna-se explícito quando o documento afirma categoricamente que o ensino médio deve garantir aos estudantes “a preparação básica para o trabalho e a cidadania” (Brasil, 2018, p. 464). A conjunção entre trabalho e cidadania produz um efeito de subordinação do segundo ao primeiro, pois exercer a cidadania passa a significar estar apto a participar do mundo produtivo, gerir sua trajetória profissional e responder às demandas de um mercado de trabalho marcado pela flexibilidade e pela instabilidade. A educação escolar, nesse enquadramento, assume a função de antecipar e internalizar nos sujeitos as exigências do mundo econômico. Nesse regime discursivo, a consciência crítica é esvaziada de seu potencial político e reinscrita como competência individual de tomada de decisão racional. O estudante

é interpelado como sujeito que deve antecipar riscos, planejar estratégias e ajustar expectativas, internalizando a lógica da empregabilidade e da competição. Trata-se de uma forma de governamentalidade que, Segundo Ball (2010) opera menos pela coerção direta e mais pela produção de sujeitos responsáveis por sua própria adequação às condições

5.4 Hierarquização do saber e regulação da formação da identidade discente

É possível por meio do discurso presente na BNCC-EM identificar os sentidos dos itinerários formativos? Apresentados como estratégicos de flexibilização para a organização curricular do ensino médio, os itinerários devem segundo o documento possibilitar “opções de escolha aos estudantes” (Brasil, 2018). Embora sustentada na promessa de oferecer caminhos que possibilitem a construção dos projetos de vida, essa retórica da escolha individual encobre processos de diferenciação e hierarquização. Na prática, a liberdade do estudante é limitada pela capacidade instalada e pelos recursos de cada rede de ensino, transformando os itinerários em dispositivos de gestão da desigualdade educacional. Ao vincular a flexibilização à preparação para o trabalho, o documento revela que a reforma é orientada pela adequação da formação às exigências produtivas e às trajetórias individuais de inserção no mercado, e não pela ampliação do acesso ao conhecimento plural socialmente produzido e o pleno desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Isso se evidencia tanto pela ênfase que se dá na preparação para o trabalho como na inclusão da formação técnico e profissional no currículo do ensino médio, associado a obrigatoriedade de Português e Matemática e obrigatoriedade de Ciências Humanas e Sociais nos três anos de curso. Assim, o ensino médio passa a funcionar como espaço de triagem e direcionamento, no qual determinados grupos sociais que são mais vulnerabilizados são conduzidos a percursos técnicos e profissionalizantes alinhados às demandas locais e as suas necessidades imediatas. Por outro lado, jovens que possuem melhores condições sociais e culturais tendem a formações mais acadêmicas, principalmente, das escolas particulares, aprofundando as desigualdades históricas da educação brasileira sob a máscara da liberdade de escolha.

A ênfase concedida à formação técnica e profissional no ensino médio constitui um dos eixos centrais da BNCC-EM e explicita a articulação entre a escolarização e o mercado de trabalho, consolidando, assim, a demanda empresarial por formação de mão de obra no currículo do ensino médio. Nesse sentido, instaura-se uma lógica responde a uma racionalidade, na qual deve-se preparar o estudante para se tornar um “homem neoliberal [e] homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (Dardot e Laval, 2016, p. 322). Isso

é confirmado quando o documento destaca que a organização do currículo deve considerar as demandas contemporâneas da vida produtiva, orientando a formação dos estudantes para a inserção em um mercado de trabalho caracterizado pela flexibilidade, pela instabilidade e pela exigência de constante atualização (Brasil, 2018). Ao incorporar a formação técnica e profissional como componente estruturante dos itinerários formativos, a BNCC-EM produz um deslocamento significativo no sentido atribuído à escolarização. O ensino médio deixa de ser concebido prioritariamente como espaço de formação voltado para a reflexão crítica, criativa e plural e passa a operar como instância de preparação diferenciada para o trabalho, na qual os estudantes são convocados a escolher percursos formativos alinhados a expectativas de empregabilidade e adequação ao mercado. Esse movimento busca apresentar o ensino técnico-profissional como solução para os desafios enfrentados pela juventude das camadas populares, especialmente no que se refere ao desemprego e competitividade do mercado de trabalho. Ao enfatizar a necessidade de desenvolver competências profissionais e empreendedoras, desloca-se para o indivíduo a responsabilização pela sua inserção laboral, silenciando as condições sociais que produzem desigualdades no acesso a escolarização, ao emprego e à renda.

Embora apresentados sob o discurso da escolha, da autonomia e do protagonismo juvenil, os itinerários formativos operam como mecanismos de individualização das trajetórias educacionais, deslocando para os estudantes a responsabilidade pelas decisões tomadas em contextos profundamente desiguais. A escolha aparece como liberdade, mas é estruturalmente condicionada pelas possibilidades institucionais, territoriais, econômicas, sociais e políticas. O discurso da flexibilização, assim, legitima a padronização da formação, a hierarquização de saberes e naturaliza trajetórias escolares desiguais resultantes das desigualdades de condições entre as juventudes pobres e as juventudes das classes mais abastadas.

A centralidade da Língua Portuguesa e da Matemática assume um caráter normativo ao serem reiteradamente associadas ao desenvolvimento das competências consideradas essenciais para a vida social, a cidadania e o mundo do trabalho. Essa valorização pode ser identificada no discurso da BNCC-EM, que associa essas áreas à capacidade de desenvolver a comunicação, a resolução de problemas e a tomada de decisões, funcionando como saberes indispensáveis à formação dos discentes. Ao estabelecer essa centralidade, a BNCC-EM produz um efeito de hierarquização que subordina as demais áreas a um papel complementar ou instrumental. Essa hierarquia curricular se articula à lógica da performatividade, na medida em que Língua Portuguesa e Matemática também são as áreas privilegiadas pelos sistemas de avaliação em larga escala, nacionais e internacionais. Ao alinhar o currículo às métricas avaliativas, a BNCC-EM reforça a ideia de que o valor do conhecimento escolar está associado à sua mensurabilidade

e à sua capacidade de produzir resultados comparáveis. Assim, a centralidade dessas áreas não decorre apenas de critérios pedagógicos, mas da sua funcionalidade para um regime de regulação por resultados, bem como para o atendimento as demandas do mercado.

Ao mesmo tempo, áreas como Ciências Humanas, Artes e Filosofia tendem a ser deslocadas para uma posição secundária, sendo frequentemente justificadas em termos de desenvolvimento de atitudes, valores e competências socioemocionais. Esse deslocamento contribui para esvaziar o potencial crítico e formativo desses campos do conhecimento, que deixam de ser compreendidos como saberes necessários à compreensão histórica, social e política da realidade e passam a ser mobilizados como suporte para a formação de disposições subjetivas desejáveis. Nesse sentido, a hierarquização curricular operada pela BNCC-EM expressa uma racionalidade neoliberal que redefine o currículo a partir de critérios de utilidade, desempenho e adaptação. O conhecimento escolar deixa de ser concebido como direito cultural e passa a ser organizado segundo sua capacidade de responder a demandas externas, especialmente aquelas relacionadas à produtividade, à empregabilidade e à competitividade econômica. Dessa forma, podemos identificar, como bem afirma Macedo (2017, p. 519), uma “economização da vida que marca a normatividade neoliberal”, no campo do currículo e das práticas educativas. Portanto, a formação técnica e profissional na BNCC-EM atua como um dispositivo de regulação e gestão da força de trabalho que, sob o discurso da inserção social, promove o que se pode chamar de “inclusão excludente”. Ou seja, incluir no tocante ao acesso escolar e excluir do acesso a diversidade de conhecimentos socialmente produzido.

Sob essa lógica discursiva, o ensino médio para as camadas populares deixa de ser um campo de possibilidades abertas e passa a ser desenhado, discursivamente, como uma escolarização finalista, voltada ao mercado imediato. Desse modo, há um processo de subjetivação em que o discurso convence o jovem das classes subalternas de que o caminho técnico é a escolha mais realista ou pragmática para sua vida. Esse processo ocorre não somente pelo discurso, mas também pelas suas próprias condições socioeconômicas precárias e necessidades urgentes de se reproduzirem socialmente, que reforça o modo como estudante percebe, assimila e responde em termos de escolha aos itinerários ofertados. Assim, esse jovem, pelas próprias condições sociais a que lhe foi imposta, tende a optar pelos caminhos da formação profissional como uma estratégia de sobrevivência. Com isso o sistema do capital, por meio dos grupos sociais hegemônicos utilizam, no campo do currículo, essa vulnerabilidade social para direcionar esse jovem uma trajetória escola que permita ao capital uma força de trabalho melhorar qualificada, que responda as novas exigências do mercado de trabalho. Essa trajetória escolar está representada na formação técnico-profissional ofertada pela BNCC-EM.

Assim, enquanto a flexibilidade é celebrada, ela acaba por fixar uma hierarquia profunda: uma desvalorização dos conhecimentos acadêmicos e científicos complexos; de outro, uma supervalorização de saberes centrados no “saber-fazer” e na resiliência para o trabalho precário e para lidar com os problemas sociais, como é o caso das competências socioemocionais. O resultado disso, é um fechamento de horizontes, em que o direito à formação intelectual ampla é substituído por um treinamento instrumental que encaminha a juventude pobre a um destino social, o qual se denomina empregabilidade, significante preferido do mundo empresarial. Assim, a proposta é preparar o estudante para se tornar um competidor no mercado de trabalho, o que, para os empresários, traduz-se na disponibilização de uma força de trabalho qualificada. Para os jovens, isso significa a formação de capital humano, necessário para concorrer por um número limitado de vagas em um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico e competitivo. Dito, isso, observamos que a hierarquização dos saberes presente da BNCC-EM é uma operação discursiva, através da qual a racionalidade neoliberal no campo busca “modelar o sujeito a fim de torná-lo produtivo (Dardot e Laval, 2016, p. 321).

Nesse contexto, a relação entre os itinerários formativos e as demandas do mundo do trabalho resulta em uma escolha regulada. Embora se fale em liberdade de escolha, a trajetória do aluno está, na verdade, limitada às possibilidades oferecidas pelos sistemas de ensino, que deverão formular seus currículos tomando como referência o currículo prescrito da BNCC-EM. É nesse ponto que a “flexibilidade” revela o seu sentido implícito: trata-se, portanto, de uma estratégia de gestão da pobreza. Portanto, a base opera de forma restritiva, na qual o discurso do protagonismo juvenil oculta o fato de que a juventude mais pobre é sutilmente direcionada para o aprendizado do “saber-fazer”, enquanto o saber teórico e científico permanece restrito àqueles que já dispõem de capital econômico, social e cultural.

A formação para o trabalho é posicionada como uma racionalidade predominante e posta discursivamente como uma necessidade que despolitiza a constituição da identidade discente. Nesse cenário, o estudante deve apropriar-se dessa formação não para compreender a dimensão do trabalho de forma crítica, mas para se ajustar ao atual cenário de precarização, no qual o trabalho deixa de ser um direito estável para tornar-se um deslocamento constante e incerto. Esta operação esvazia o potencial crítico do currículo ao validar o conhecimento apenas pela sua “utilidade” imediata para o mercado. Para o jovem das camadas populares, essa naturalização do mundo produtivo produz uma subjetividade focada puramente na sobrevivência. A política curricular não problematiza a precarização das leis laborais; em vez disso, oferece uma tecnologia de regulação subjetiva que ensina o jovem a gerir a sua própria capacidade de ser empregado. Assim, o sucesso ou o fracasso na inserção laboral deixam de ser

questões políticas e tornam-se responsabilidades individuais. O estudante é instado a aceitar a instabilidade do sistema como uma condição natural da vida moderna para a qual ele deve estar, acima de tudo, emocionalmente preparado. Desse modo, podemos afirmar que o currículo neoliberal busca atuar dispositivos de gestão das desigualdades, através do qual os estudantes são “[...] encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que agregam valor a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo” (Ball, 2010a, p.51).

Embora apresentados os itinerários sejam apresentados sob a retórica da escolha, da autonomia e do protagonismo juvenil, eles operam como mecanismos de individualização das trajetórias educacionais, deslocando para os estudantes a responsabilidade por decisões tomadas em contextos profundamente desiguais. A escolha aparece como liberdade, mas regulada pelos processos de performatividades, pelas possibilidades institucionais disponibilizadas, bem como pelas próprias circunstâncias socioeconômicas e culturais que atravessam a vida dos estudantes.

Dessa forma, a valorização do ensino técnico e profissional na BNCC-EM deve ser compreendida como um dispositivo de diferenciação das trajetórias, que opera por meio de uma inclusão excludente. Para os estudantes das camadas populares, o ensino médio deixa de ser uma etapa de formação voltada ao desenvolvimento da intelectualidade e da criatividade, bem como à capacidade de problematizar e interpretar o mundo e suas relações complexas, tornando-se, discursivamente, uma etapa de escolarização final. Assim, a desigualdade educacional é reinventada, o jovem é interpelado a ver a escolarização final como uma escolha racional a partir dos saberes e instrumentos pedagógicos que lhe são disponibilizados para o seu projeto de vida. O resultado é a produção de uma identidade discente funcional, treinada para ser empregável em postos de trabalho precários, aceitando a limitação do seu percurso acadêmico como um efeito da sua própria autonomia regulada.

Os itinerários formativos operam, assim, como tecnologia de regulação que organiza e regular as desigualdades sociais sob a forma de diversidade performática, convertendo diferenças sociais em trajetórias educacionais distintas e legitimadas discursivamente. Dessa, forma, reforça o caráter regulatório da política curricular neoliberal expressa na BNCC-EM.

A organização dos itinerários formativos na BNCC-EM constitui um dos dispositivos centrais por meio dos quais a racionalidade neoliberal se materializa na política curricular do ensino médio. Apresentados sob a retórica da flexibilização, da personalização e da ampliação da autonomia juvenil, os itinerários operam, discursivamente, como tecnologias de governo que articulam escolha regulada, responsabilização individual e naturalização das desigualdades educacionais.

O documento afirma que a nova organização curricular deve assegurar aos estudantes a possibilidade de construir trajetórias coerentes com seus interesses e projetos, indicando que os itinerários devem “considerar as diferentes possibilidades de escolhas dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 471). Esse enunciado funciona como estratégia de legitimação da reforma curricular, ao apresentar a fragmentação do currículo como resposta às demandas juvenis por autonomia. No entanto, a escolha aparece dissociada das condições sociais, culturais, institucionais e territoriais que efetivamente estruturam as oportunidades educacionais.

A política curricular do ensino médio não se limita a reorganizar conteúdo ou metodologias pedagógicas. Ela atua, de modo mais profundo, como tecnologia de regulação social, produzindo sentidos específicos sobre educação, conhecimento, cidadania e, sobretudo, sobre o que deve ser/como ensinado, aprendido e o que deve ser o estudante. A identidade discente projetada do texto da BNCC-EM é resultado de um complexo processo de circulação, tradução e estabilização discursiva, que surge das agendas globais, das disputas entre setores e interesses privados e públicos e de estratégias de governança se articulam para hegemonizar uma racionalidade neoliberal no campo educacional brasileiro. Isso indica que o texto é político e emerge de contextos no qual se defrontam relações de poder assimétricas.

Os diferentes eixos analisados, como competências, formação integral, cidadania, projeto de vida, mundo do trabalho, itinerários formativos e competências socioemocionais, não operam de forma fragmentada. Ao contrário, constituem um arranjo discursivo, no qual cada elemento reforça e legitima os demais. Trata-se de uma política curricular que desloca progressivamente a formação escolar de um horizonte de direito social coletivo para um regime normativo centrado na funcionalidade, na adaptação permanente e na responsabilização individual.

A centralidade atribuída às competências redefine o estatuto do conhecimento escolar, subordinando-o à sua capacidade de mobilização prática e à resolução de demandas externas à experiência educativa. Ao afirmar que os conhecimentos estão “a serviço do desenvolvimento de competências” (Brasil, 2018, p. 11), a BNCC-EM produz um deslocamento epistemológico e político em o conhecimento deixa de ser concebido prioritariamente como patrimônio cultural e passa a operar como recurso instrumental para a ação eficaz, para o desempenho e para a empregabilidade. Esse movimento legitima a hierarquização curricular, na qual saberes associados à mensuração, à avaliação em larga escala e à comparabilidade de resultados, especialmente Língua Portuguesa e Matemática (já mencionados) assumem centralidade estruturante, enquanto outros campos do conhecimento são reconfigurados sob a lógica da aplicabilidade.

Nesse regime discursivo, a formação integral é ressignificada. Embora mobilize uma retórica humanista e inclusiva, a integração entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores funciona como dispositivo de ampliação do controle curricular sobre as disposições subjetivas dos estudantes. A integralidade deixa de significar formação crítica ampla e passa a operar como “economia moral” (Ball) da política curricular, na qual comportamentos, emoções e atitudes são convertidos em objetos legítimos de intervenção pedagógica. O currículo passa a regular não apenas o que os estudantes devem saber, mas como devem sentir, agir e se posicionar diante do mundo.

Nesse processo, a noção de cidadania como elemento para a formação da identidade discente constitui um operador discursivo de articulação com a formação para o trabalho. Ao articular explicitamente o “pleno exercício da cidadania” ao mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8), o documento estabelece uma equivalência discursiva entre ser cidadão e ser funcionalmente inserido na vida produtiva. A formação cidadã, longe de ser mobilizada como uma prática política vinculada à ampliação de direitos, à crítica social ou à transformação das estruturas de desigualdade, configura-se como a mobilização de um conjunto de competências individuais para se adequar a determinados contextos sociais. Trata-se de uma cidadania ativa, responsiva e comportamental, que valoriza a cooperação, a responsabilidade e a adaptabilidade, mas neutraliza o conflito e esvazia o potencial da ação coletiva no campo da luta por direitos. Essa cidadania funcional é reforçada pelo dispositivo do projeto de vida, que atua como tecnologia de responsabilização e gestão de si. Ao convocar o estudante a planejar, gerir e alinhar sua trajetória escolar a objetivos futuros, a BNCC-EM produz uma coerência biográfica normativa, na qual a vida é concebida como projeto individual a ser continuamente avaliado, ajustado e otimizado. O fracasso deixa de ser compreendido como efeito de desigualdades sociais e passa a ser interpretado como falha de planejamento, de escolha ou de investimento pessoal. Por outro lado, o trabalho não é problematizado como relação social historicamente marcada por desigualdades, mas apresentado como destino natural e desejável, ao qual os estudantes devem se preparar desde cedo. Portanto, a cidadania que é ressaltada no discurso da BNCC-EM é cidadania de mercado, no qual os sujeitos devem se tornarem “empreendedores que vivem suas vidas como um empreendimento do eu (Rose, 1989 apud Ball, 2010a, p.52), silenciando assim outras possibilidades de significados para a cidadania. Nesse sentido, concordado (Ball, 2010a, p.45) “o cerne do projeto educativo é arrancado e esvaziado”

A articulação entre projeto de vida, escolha dos itinerários e formação técnica reforça esse processo de responsabilização individual. O estudante é interpelado como sujeito capaz de planejar racionalmente sua trajetória, identificar oportunidades e investir em sua própria

formação como estratégia de adaptação a um mercado de trabalho incerto. Trata-se de uma concepção de trabalho que não problematiza as relações de exploração e precarização, mas as naturaliza como parte do contexto ao qual o sujeito deve se ajustar. Dessa forma, o ensino técnico-profissional, tal como proposto pela BNCC-EM, opera como dispositivo de gestão das trajetórias juvenis, orientando expectativas, escolhas e projetos individuais de acordo com uma racionalidade neoliberal que articula educação, empregabilidade e responsabilização. O trabalho deixa de ser compreendido como direito social e passa a ser significando como resultado de escolhas e investimentos individuais bem-sucedidos.

Essas trajetórias são organizadas mediante a proposta de reorganização curricular que não se limita à adoção de competências como eixo estruturante do currículo, mas produz uma hierarquização interna dos saberes escolares, na qual determinadas áreas do conhecimento passam a ocupar posição privilegiada em relação a outras. Essa hierarquização não é explicitada apenas por meio da distribuição da carga horária, mas se materializa discursivamente na forma como o documento atribui funções diferenciadas às áreas, vinculando-as a expectativas específicas de desempenho, empregabilidade e mobilidade social.

Nesse sentido, a hierarquização curricular operada pela BNCC-EM expressa uma racionalidade neoliberal que redefine o currículo a partir de critérios de utilidade, desempenho e adaptação. O conhecimento escolar deixa de ser concebido como direito cultural e passa a ser organizado segundo sua capacidade de responder a demandas externas, especialmente aquelas relacionadas à produtividade, à empregabilidade e à competitividade econômica.

Desse modo, a identidade discente fabricada pela BNCC-EM é a do sujeito performativo, permanentemente convocado a monitorar a si mesmo, regular suas emoções, gerir seu projeto de vida e alinhar sua formação às demandas de um mercado de trabalho instável e competitivo. A performatividade não se limita ao domínio cognitivo, mas atravessa o campo afetivo, convertendo emoções em recursos a serem otimizados. Trata-se de uma subjetividade que deve aprender continuamente, demonstrar engajamento, manter equilíbrio emocional e assumir a responsabilidade pelos próprios êxitos e fracassos. Ou seja, a identidade discente que se busca fixar, por meio do discurso, conforme Ball, (2010a, p.44) “são produzidas propositadamente para “serem responsabilizáveis (Ball, 2010a, p.44).

Essa fabricação subjetiva é efeito de um regime discursivo que articula currículo, governamentalidade e interesses hegemônicos e demandas sociais. Produzem identidades, que são produzidas como “efeitos de poder, um poder que constrange o que pode ser representado” (Macedo, 2012, p. 731). Ao integrar competências socioemocionais ao núcleo normativo da formação escolar, a BNCC-EM contribui para a consolidação de uma pedagogia da adaptação,

na qual a crítica é deslocada em favor da autorregulação emocional. O currículo, nesse contexto, opera como dispositivo de regulação das juventudes, orientando não apenas o que os estudantes devem saber, mas como devem sentir, reagir e conduzir suas próprias vidas. É nesse sentido que a BNCC-EM pode ser compreendida como política curricular que, ao mesmo tempo em que afirma a inclusão e a cidadania, produz uma identidade discente funcional à racionalidade neoliberal, contribuindo para a naturalização das desigualdades e para a internalização, pelos próprios sujeitos, das exigências de adaptação, desempenho e responsabilização que caracterizam o capitalismo contemporâneo. Trata-se de uma tecnologia política que, nas palavras de Ball (2001, p. 1005), envolve a “implementação calculada de técnicas e artefatos para organizar as forças e capacidades humanas em redes funcionais de poder”.

Dito isso, a BNCC-EM expressa um processo de padronização curricular ao definir um conjunto nacional de aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os estudantes, apresentando-se como referência “comum e obrigatória” para a organização dos currículos. Esse movimento produz um efeito de unificação dos sentidos de aprendizagem ao estabelecer previamente quais conhecimentos, competências e habilidades são legítimos, desejáveis e socialmente valorizados, reduzindo as margens de interpretação curricular no interior das redes e das escolas. Ainda que o documento afirme respeitar a diversidade regional e a autonomia dos sistemas de ensino, a centralidade conferida às competências gerais e às competências específicas por área funciona como mecanismo de regulação discursiva, que orienta fortemente as escolhas curriculares e pedagógicas.

Essa padronização não se limita à definição de conteúdo, mas se articula a uma lógica de comparabilidade e mensuração, ao alinhar o currículo a critérios que permitem avaliar, monitorar e comparar desempenhos entre estudantes, escolas e sistemas. Ao organizar as aprendizagens em competências passíveis de verificação e acompanhamento, a BNCC-EM produz condições para a intensificação de um regime de performatividade, no qual o valor do trabalho pedagógico e da formação discente passa a ser medido por resultados observáveis e indicadores de desempenho. Dessa maneira, a padronização curricular funciona como “tecnologia de responsabilização” (Ball, 2010a, p. 44) que transforma o currículo em instrumento de controle à distância, deslocando o foco da formação crítica e plural para a obtenção de resultados esperados. A identidade discente é, assim, posicionada como aquela que deve corresponder a padrões previamente definidos de aprendizagem, desempenho e comportamento, reforçando uma racionalidade que associa qualidade educacional à eficiência e à produtividade, como meios para se alcançar resultados.

A análise desenvolvida neste capítulo nos permite compreender que as políticas neoliberais se expressam na BNCC-EM não apenas em seus objetivos declarados, mas na própria gramática que organiza os sentidos de formação da identidade discente, estruturando-a mediante o binômio competências-projeto de vida. Essa arquitetura discursiva curricular funciona como o núcleo de uma tecnologia política que desloca o eixo do direito a educação e ao conhecimento para a gestão da performance. As competências, conforme demonstrado, deixam de ser meras habilidades técnicas para se tornarem imperativos de conduta. Ao priorizar as dimensões socioemocionais, como resiliência, empatia e autogestão, a Base institucionaliza uma pedagogia do comportamento. O aprendizado passa a ser validado apenas quando se converte em um ativo individual, capaz de ser mensurado e aplicado aos desafios de um mercado de trabalho instável e uma sociedade em marcada pelo aumento das desigualdades e conflitos sociais. Assim, a formação humana é capturada por uma racionalidade utilitária, onde o estudante é moldado para ser um sujeito adaptável, capaz de internalizar as crises atuais do capitalismo como se fossem falhas de sua própria gestão pessoal.

O projeto de vida, por sua vez, surge como o dispositivo que amarra essa lógica, funcionando como o eixo ordenador de toda a experiência escolar. Longe de ser um espaço de liberdade e construção de futuros diversos, ele atua como uma ferramenta de governabilidade que exige do jovem uma escolha precoce e uma responsabilização absoluta sobre sua trajetória. Ao forçar o aluno a desenhar sua carreira em um cenário de escassez de políticas sociais e desigualdade, o projeto de vida converte a precariedade social em uma questão de mérito e escolha individual.

Em última instância, a estrutura da BNCC-EM busca fabricar uma identidade discente marcada pelo protagonismo compulsório. Esse protagonismo, no entanto, é uma armadilha discursiva: o jovem é convidado a ser o autor de sua própria história, desde que essa história siga o roteiro da produtividade e da conformidade com a ordem neoliberal. O fechamento deste capítulo evidencia, portanto, que a BNCC-EM não apenas propõe um novo currículo, mas tenta fundar uma nova moralidade escolar, onde o sucesso é uma gestão eficiente do “eu” e o fracasso é a incapacidade de se tornar uma mercadoria competitiva.

Vale ressaltar que, segundo Macedo (2012), as identidades não são produtos diretos das políticas curriculares, mas uma espécie de intensão educativa atingida por um conjunto de esforços pedagógicos. Isso porque conforme Hall (2006) as identidades formadas é um campo de luta, onde diferentes grupos sociais buscam reconhecimento e representação, sendo, portanto, fluidas, provisórias e disputadas. Sendo assim, a escola é um espaço político de disputas de significações, na qual para além das fabricações identitárias neoliberais, também,

há espaço para a construção de identidades diferentes e, portanto, do surgimento de resistências a permormatividade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrando provisoriamente as discussões sobre a identidade discente no ensino médio, realizadas neste trabalho, pretendemos, de forma sintética, apresentar os principais pontos da discussão. A presente investigação teve como objetivo analisar a racionalidade neoliberal na formação da identidade discente proposta pela BNCC-EM, tomando como referencial teórico-metodológico a perspectiva pós-estrutural e a abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvido por Ball e colaboradores, com foco nos contextos de influência e no contexto de produção do texto. Com base nos referenciais mencionados, desenvolvemos um caminho metodológico para a análise e interpretação discursiva do material de pesquisa, especialmente da BNCC-EM, seguindo etapas específicas e inter-relacionadas, que incluem: a) a *fragmentação dos textos em unidades discursivas*, que consiste no recorte dos documentos em trechos relevantes para a análise, considerando passagens que expressem discursos com regularidades, conceitos centrais e disputas de sentido; b) a *identificação dos significantes privilegiados*, ou seja, palavras e expressões centrais que estruturam os sentidos; c) o *mapeamento dos enunciados*, que se refere ao exame de como os significantes privilegiados se articulam nos textos, formando unidades de sentido através de afirmações e argumentações, a partir das inter-relações entre significantes; d) a *análise das operações discursivas*, que envolve a investigação das estratégias e recursos utilizados nos textos para construir significados, articulando significantes, estrutura argumentativa e recursos discursivos aos contextos políticos, econômicos, sociais e ideológicos, a fim de entender os sentidos específicos que moldam percepções e visões de mundo; e) a *investigação das estratégias discursivas de legitimação*, compreendidas como os recursos discursivos utilizados nos textos para apresentar determinadas ideias como verdadeiras, universais ou necessárias; f) o *exame das relações de poder*, que dizem respeito às disputas que legitimam determinados discursos e silenciam outros; g) a *análise das fabricações discursivas*²⁷, entendidas como processos pelos quais os textos produzem modos de subjetivação, identificando como determinadas posições de sujeito são construídas e naturalizadas para orientar modos de ser, agir e pensar na educação; h) e a *construção dos eixos discursivos*, compreendidos como núcleos de significado (agrupamentos de ideias centrais) que organizam e estruturam os argumentos. Dessa forma, a análise documental permite compreender não apenas o que os textos comunicam, mas também as estratégias discursivas de

²⁷ Essas fabricações influenciam decisões, expectativas e percursos, podendo gerar tanto sentimentos de orgulho quanto de culpa, frustrações, depressões e outros aspectos relacionados aos atores que compõem a escola.

legitimação das políticas, as relações de poder e as construções de subjetividade que atravessam a política curricular, contribuindo para a constituição de uma determinada forma de identidade discente.

A pesquisa demonstrou que as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas não se configuram como movimentos isolados ou exclusivamente endógenos. Ao contrário, evidenciou-se que tais reformas estão inseridas em um campo global de disputas e negociações, no qual organismos internacionais, comunidades epistêmicas e redes de governança desempenham papel central na definição de agendas, metas e referenciais normativos.

Foi possível identificarmos que, desde os anos 1990, consolida-se um processo de reconfiguração do ensino médio orientado por discursos como flexibilidade curricular, formação por competências, empregabilidade, aprendizagem ao longo da vida e articulação entre educação e trabalho. Embora esses princípios sejam frequentemente apresentados sob a retórica da modernização, da democratização de oportunidades e da ampliação de escolhas e melhoria da qualidade da educação, verificou-se que operam, em grande medida, como mecanismos de adequação da formação escolar às demandas do mercado.

Nesse contexto, a racionalidade neoliberal não se manifesta de forma homogênea ou estática. Ao contrário, assume configurações diferenciadas conforme os arranjos políticos e as coalizões governamentais, ora enfatizando a descentralização e a responsabilização, ora reforçando mecanismos de padronização e controle por meio de avaliações e indicadores de desempenho. Contudo, apesar dessas variações, mantém-se como pano de fundo a centralidade da lógica da eficiência, da competitividade e da inserção produtiva.

No que se refere à identidade discente, os documentos analisados revelam um deslocamento significativo, no qual o estudante deixa de ser concebido prioritariamente como sujeito em processo de formação do pleno desenvolvimento de suas potencialidades e passa a ser produzido discursivamente como capital humano em desenvolvimento, empreendedor de si mesmo e responsável por sua trajetória de sucesso ou fracasso. Tal deslocamento opera por meio de significantes que são posicionados de forma neutra pelo discurso, como projeto de vida, protagonismo juvenil e competências socioemocionais, entre outros. Embora essa operação discursiva mobilize demandas sociais legítimas por autonomia e participação, esses significantes são rearticulados dentro de uma lógica de individualização da responsabilização dos indivíduos.

A articulação entre formação geral e educação profissional, intensificada a partir dos anos 2000 e consolidada juridicamente em dispositivos posteriores, exemplifica esse

movimento. A incorporação da educação profissional ao interior da educação básica, sob o argumento da integração e da ampliação de oportunidades, redefine o sentido do ensino médio, que passa a operar como etapa estratégica de preparação para o mundo do trabalho, subordinando a formação científica, artística e humanística a finalidades produtivas.

A partir do referencial teórico adotado, foi possível compreendermos que tais transformações não decorrem de imposições lineares, mas de processos de recontextualização nos quais discursos globais são traduzidos, adaptados e negociados no cenário nacional. Nesse processo, demandas históricas por democratização, elevação da escolaridade e reconhecimento de direitos são incorporadas, porém reconfiguradas de modo a não tensionar os fundamentos da racionalidade econômica dominante.

Concluimos, portanto, que a formação da identidade discente no ensino médio brasileiro, no período analisado, está profundamente imbricada com a agenda educacional global e com a expansão de formas contemporâneas de governança em rede. Tal constatação não implica negar avanços institucionais em determinados períodos ou a complexidade das disputas políticas internas, mas evidencia a necessidade de problematizar criticamente os sentidos atribuídos à escolarização e à juventude. Por fim, a pesquisa reafirma a importância de manter aberto o campo de disputas em torno do ensino médio, reconhecendo que currículo, formação e identidade não são dados naturais, mas construções históricas, políticas e discursivas. Nesse sentido, compreender os processos de influência e recontextualização das políticas globais em contextos nacionais constitui passo fundamental para a formulação de alternativas que reafirmem a educação como direito social e como espaço de formação humana ampla, para além das exigências da racionalidade produtiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Daniel Pereira. Rodadas históricas de neoliberalização no Brasil. **Contemporânea**, São Carlos, v. 12, n. 3, p. 675-708, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1181>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. A teoria do discurso e o método de análise: uma conversação em aberto. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 75-92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rsulacp/article/view/13309>. Acesso em: 20 set. 2024.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, Ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 5 out. 2025.
- ARAUJO, Victor Leonardo de. Neoliberalismo no Brasil: uma proposta de periodização. **Geosul**, Florianópolis, v.39, n. 89, p. 95-121, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/96842>. Acesso em: 21 ago. 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Ofício n. 04/2018. **Posição sobre a Reforma do Ensino Médio, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sobre o requisito básico de formação para atuação docente na disciplina de Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: Abecs, 2018. Disponível em: <https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2024/10/Oficio-04-2018-ABECS.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Rio de Janeiro: Anped, 2018. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maior_2018.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Rio de Janeiro: Anped, 2017. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira-versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. V Audiência Pública CNE. Brasília, DF: Anfope, 2017. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Pela revogação da reforma do ensino médio e da BNCC! Educação não é**

mercadoria! Brasília, DF: Anfope, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>. Acesso em: 8 out. 2025.

ATLAS NETWORK. **Site institucional**. Arlington, VA: Atlas Network, 2025. Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/>. Acesso em: 10 set. 2025.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Analisando sua contribuição para a pesquisa em políticas educacionais. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, v.24, n.24, p. 1-18, fev. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2368>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BALL, Stephen John. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. São Paulo: Xamã, 2014.

BALL, Stephen John. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BALL, Stephen John. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael Whitman.; BALL, Stephen John.; GANDIN, Luís Armando (org.). **Sociologia da educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-188.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30 dez. 2024.

BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, vol.35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BALL, Stephen John. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-15, set. 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BALL, Stephen John. Vozes, redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar./set. 2010b. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9108>. Acesso em: 05 de jan. 2025.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: BATISTA JUNIOR, Paulo Nogueira (org.). **Pensando o Brasil:** ensaios e palestras. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. p. 115-162. Disponível em: https://funag.gov.br/loja/download/331-Paulo_Nogueira_Batista_Pensando_o_Brasil.pdf. Acesso em 20 dez 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, DF: MEC/CNE, 2005. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2005/rceb001_05.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005.** Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, DF: MEC/CNE, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb004_05.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 8.268, de 18 de junho de 2014.** Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm. Acesso em: 28 ago.2025.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 14 ago.2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: Presidente da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 17 ago.2025.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 18 ago.2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm . Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 8 ago. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 664, de 30 de dezembro de 2014.** Altera as Leis nº 8.213, de 24 de julho de 1991, nº 10.876, de 2 de junho de 2004, nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e a Lei nº 10.666, de 8 de maio de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Mpv/mpv664.htm. Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 5 ago.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte I: bases legais. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.134, de 16 de junho de 2015**. Altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego e o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 10.779, de 25 de novembro de 2003, que dispõe sobre o seguro-desemprego para o pescador artesanal, e nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social; revoga dispositivos da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, e as Leis nº 7.859, de 25 de outubro de 1989, e nº 8.900, de 30 de junho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13134.htm. Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.135, de 17 de junho de 2015**. Altera as Leis nº 8.213, de 24 de julho de 1991, nº 10.876, de 2 de junho de 2004, nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e nº 10.666, de 8 de maio de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13135.htm. Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 665, de 30 de dezembro de 2014**. Altera a Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, altera a Lei nº 10.779, de 25 de novembro de 2003, que dispõe sobre o seguro-desemprego para o pescador artesanal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Mpv/mpv665.htm. Acesso em: 6 set. 2025.

CAMPOS, Rosana Soares. O impacto das reformas econômicas neoliberais na América Latina: desemprego e pobreza. **Polis**, n. 47 | 2017, p. 1-20, out. 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/12585>. Acesso em: 28 dez 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Estatuto Social do Conselho Nacional de Secretários de Educação**. Brasília, DF: Consed, 2024. Texto consolidado a partir da reforma estatutária aprovada em 07 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.consed.org.br/download/estatuto-do-consed>. Acesso em: 27 set. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Parceiros**. Brasília, DF: Consed, 2025. Disponível em: <https://www.consed.org.br/parceiros>. Acesso em: 27 set. 2025.

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

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.htm>. Acesso em: 10 out. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan./dez. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100170. Acesso em: 15 mar. 2025.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Site institucional**. São Paulo: Fundação Lemann, 2025. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 22 set. 2025.

FUNDAÇÃO LEMANN; TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Projeto de Vida**: o papel da escola na vida dos jovens. São Paulo: Fundação Lemann: Todos pela Educação, 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/projeto-de-vida/>. Acesso em: 22 set. 2025.

GALLI, Rosemary. As instituições financeiras multilaterais: de volta ao ponto de partida. In: MARTINS, Mônica Dias; GALLI, Rosemary (Org.). **Multilateralismo e reações sul-americanas**. Fortaleza: EDUECE, 2011.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRUPO DE INSTITUIÇÕES, FUNDAÇÕES E EMPRESAS. **Site institucional**. São Paulo: Gife, 2025. Disponível em: <https://gife.org.br/>. Acesso em: 19 set. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Carta Educação. In: **Fórum Capital-Trabalho**. São Paulo: IEA-USP, 1992. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/forumcapitaltrabalho.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2025.

INSTITUTO LIBERDADE. **Site institucional**. São Paulo: Instituto Liberdade, 2025. Disponível em: <https://www.institutoliberalidade.com.br/>. Acesso em: 13 set. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. **Ex-Ministro da Educação do Brasil**: Mendonça Filho. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020. 1 vídeo (33 min 41 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C7UNaVGorcQ>. Acesso em: 04 out. 2025.

ISLAM AND LIBERTY NETWORK. **Site institucional**. Kuala Lumpur: Islam and Liberty Network, 2025. Disponível em: <https://islamandlibertynetwork.org/>. Acesso em: 12 set. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação &**

Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26357175_Os_Parametros_curriculares_nacionais_para_o_ensino_medio_e_a_submissao_ao_mundo_produtivo_o_caso_do_conceito_de_contextualizacao. Acesso em 11 ago. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 249-283.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmWzCdQK/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GfnkdSkSTRY6TgSPLmYYz8K/?lang=pt>. Acesso em 02 jan.2025.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em: 22 fev. 2025

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-19, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCFyhsJ/>. Acesso em: 15 dez 2024.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César.

Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143–172.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?lang=pt>. Acesso em 15 dez 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. **Site institucional**. São Paulo: Movimento Pela Base, 2025. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 16 set. 2025.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Texto da Declaração de Incheon disponível em português no site da UNESCO. **Nações Unidas Brasil**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Notícias. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/70046-texto-da-declara%C3%A7%C3%A3o-de-incheon-dispon%C3%ADvel-em-portugu%C3%AAs-no-site-da-unesco>. Acesso em: 2 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon: Unesco, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 2 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006. Disponível em: https://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em 11 dez. 2024.

OTTONE, Ernesto. **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética). Tradução: Emiliano G. Waiselfisz. Brasília: MEC: INEP, 1993. (Cadernos Educação Básica. Série Atualidades Pedagógicas, v. 2). Disponível em: <https://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001777.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2025

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro**. Brasília, DF: Fundação Ulysses Guimarães: PMDB, 2015. Disponível em: https://www.mdb-rs.org.br/fl_adm/uploads/documentos/Uma_ponte_para_o_futuro.pdf. Acesso em: 8 set. 2025.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96 p. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva.

SENA, Anne Karoline Cantalice; ALBINO, Angela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o Ensino Médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809>. Acesso em: 03 set. 2025

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Site institucional**. São Paulo: Todos pela Educação, 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 15 set. 2025.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Estatuto Social da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime**: texto consolidado após alteração estatutária aprovada em 9 de agosto de 2023. Cuiabá, MT: Undime, 2023. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/estatuto>. Acesso em: 30 set. 2025.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Sobre a Undime**. Brasília, DF: Undime, 2019. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime>. Acesso em: 30 set. 2025.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Cain Ludovig. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.