

A configuração das relações de ensino e de aprendizagem e o exercício da docência no Brasil neoliberal

Resumo

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

Palavras-chave: educação – neoliberal; gerência de vida; protagonismo estudantil.

**Audrei Rodrigo da Conceição
Pizolati**

Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – Unisinos – São Leopoldo/RS
– Brasil
audreipizolati@gmail.com

Para citar este artigo:

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A configuração das relações de ensino e de aprendizagem e o exercício da docência no Brasil neoliberal. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 217-245, set./dez. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823532022217

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823532022217>

The configuration of teaching and learning relationships and the exercise of teaching in neoliberal Brazil

Abstract

Depending on the context of the education-work relationship, a document analysis was carried out limited to the perspective of the History of the Present Time and the Studies of Educational Policies. The teacher-student relationship engendered in the scope and from the discourse present in Brazilian neoliberal was examined, which takes place in certain legal frameworks drawn up between 1996 and 2021, which tends to fade the teaching practice due to the formative autonomy and protagonism student. In view of this, the exercise of teaching in the present is given new meanings and this economic direction assumed by education operates the free-market rationality, which obeys the culture of entrepreneurship and self-entrepreneurship present in the empirical materials examined. The individual forged under this aegis aims to juxtapose in his formative process the project of life, social insertion and the world of work – which encompasses both, teacher and student.

Keywords: education - neoliberal; life management; student protagonism.

La configuración de las relaciones de enseñanza y de aprendizaje y el ejercicio de la docencia en Brasil neoliberal

Resumen

Consonante el contexto de la relación educación-trabajo, se procedió a un análisis documental circunscrita a la perspectiva de la Historia del Tiempo Presente y a los Estudios de las Políticas Educativas. Se examinó la relación maestro-alumno engendrada en el ámbito y desde la discursividad presente en la política neoliberal brasileña, que se efectiva en determinados marcos legales elaborados entre 1996 y 2021, quienes tienden a difuminar la práctica docente como consecuencia de la autonomía formativa y del protagonismo discente. En vista de eso, el ejercicio de la docencia en el presente es atribuido de nuevos sentidos y ese direccionamiento economicista asumido por la educación opera racionalidad de libre-mercado, la cual obedece a la cultura de la práctica empresarial y del emprendedurismo ocurra presentes en los materiales empíricos examinados. El individuo forjado bajo esa égida objetiva yuxtaponer en su proceso formativo proyecto de vida, inserción social y el mundo del trabajo - lo que abarca ambos, maestro y alumno.

Palabras-clave: educación - neoliberal; gerencia de vida; protagonismo de estudiantes.

Apontamentos iniciais¹

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

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

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

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

¹ Esta pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

em rede e o advento das tecnologias de informação o subjugam aos novos modelos de produção de artefatos. O anseio pelo ineditismo que move o mercado de consumidores exige técnicas aprimoradas de produção aliados a uma educação continuada².

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

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

Conforme supracitado, o termo autoeducador e autodisciplinador denotam a inferência do mercado no campo da educação. Nesse cenário, o indivíduo é convidado a refletir sobre suas práticas de modo responsivo e autonomamente. Esse movimento engendrado no âmbito e a partir da racionalidade neoliberal permeia o campo da educação de forma contundente por intermédio das práticas discursivas que subjetivam este neossujeito (neosaluno) – pós-moderno e pós-fordista³.

Destarte, na continuidade do estudo elencaram-se alguns marcos legais e programas educacionais que evidenciam a aproximação das discursividades neoliberais à educação, mais precisamente à etapa final da educação básica – ensino médio. Esse último ciclo escolar não significa o fim dos estudos, apenas corrobora ao projeto de vida,

² Termos como micro-práticas, microaprendizagens, neossujeito e aprendizagem são neologismos utilizados pelos autores pesquisados neste trabalho, que igualmente refletem princípios próprios da narrativa neoliberal.

³ Diferentemente da nota anterior, denota-se que os termos presentes neste artigo, tais como itinerário formativo e autonomia (financeira, cognitiva, socioemocional) são expressões próprias desses marcos legais analisados na pesquisa e não uma “ideia” ou expressão em si.

à inserção social e ao mundo do trabalho. A seguir, apresentam-se as ferramentas teórico-metodológicas que foram selecionadas na inteligibilidade deste estudo e, após, analisa-se a conjectura atual sob a perspectiva mercadológica e o exercício da docência sob o conceito de cultura pré-figurativa e de sociedade assimétrica (NARODOWSKI, 2016).

Teoria e método

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

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

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

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

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

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

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

Assumindo a personalidade por suas decisões formativas e curriculares, o indivíduo é convocado a refletir sobre si e sua relação com o mundo, sendo a realidade mercadológica o pano de fundo para sua gerência de vida. Segundo Foucault (1992, 2012), o discurso atende a demarcação de uma determinada regularidade que se institui por intermédio de práticas e visam subjetivar a condução da conduta. Nesse caso, as práticas

discursivas que subjetivam o neossujeito no neoliberalismo corroboram o discurso articulado ao empreendedorismo e ao empresariamento de si.

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

Em vista disso, por materialidade empírica, foram elencados determinados marcos legais que ratificam a encetadura da agenda neoliberal nas políticas educacionais, sobretudo no que se refere às configurações das relações de ensino e de aprendizagem e ao exercício da docência pensados para o estudante do Ensino Médio. Os documentos foram selecionados a partir de categorias analíticas que refletem esse novo modelo gerencial neoliberal de ensino e de aprendizagem: ensino médio, flexibilidade, aprender a aprender, itinerário formativo, competência e mundo do trabalho – geração de emprego e renda. Abaixo, destacam-se as leis que foram analisadas na pesquisa:

- Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996;
- Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Bases Legais. Brasília, MEC, 2000;
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001;
- Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Brasília, 2004;
- Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008. ProJovem Trabalhador. Brasília, 2008;
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013;

- Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep, 2015;
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2019;
- Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Brasília, 2020;
- Parecer CNE/CP N. 14/2020, 10 de julho de 2020. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2020;
- Resolução CNE/CP N° 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021;
- Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Diário Oficial da União publicado em: 11/01/2021 | Edição: 6 | Seção: 1 | Página: 23 Órgão: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2021.

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

A educação sob o prisma da agenda neoliberal

Com o advento de uma agenda socioeconômica neoliberal após os anos 1980, a inovação tornou-se o novo motriz socioeconômico e o jovem já não é mais concebido como um indivíduo incapaz de gerir a si próprio. Em vista disso, a “[...] reconfiguração do mundo do trabalho, ao deslocar-se da lógica da reprodução para a lógica da inovação, ou ainda de um regime de repetição para um regime de invenção” (SILVA, 2017, p. 704) estabelece “[...] regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 101). Logo, o novo (aprendizagem) permuta gradativamente o tradicional (ensino), entendido por retrógado ao mercado e esse *inovismo* passa a constituir o

neossujeito – professor e aluno. Assim, os indivíduos em maioria etária renunciam à sua “adulter” em nome de uma “juvenização” *ad aeternum*, o que reconfigura os modos como as pessoas se percebem no mundo.

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

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

O surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) estabeleceu às escolas e aos governos uma diretriz curricular em relação ao ensino médio, por se tratar da etapa final do processo de formação do aluno. Após a conclusão dessa etapa formativa, determinadas habilidades e competências relacionadas ao “continuar aprendendo” são uma condição necessária à racionalidade (agenda política) neoliberal, conforme destaca o PCNEM:

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

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento. (BRASIL, 2000, p. 101)

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

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

A mudança de governo ocorrida a partir de 2003 (Governos Lula e Dilma) assumiu a mesma diretriz socioeconômica e educacional, que almejou a autonomia do indivíduo para formar-se consoante aos anseios próprios e à demanda do mercado. Diante dessas reorientações sociais impostas pela agenda neoliberal, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (BRASIL, 2008) foi instituído com o objetivo de promover a geração de renda. O foco das políticas educacionais se centra gradativamente para “IV - preparar o jovem para o mundo do trabalho, em ocupações com vínculo empregatício ou em outras atividades produtivas geradoras de renda.” (BRASIL, 2008).

Os alunos e os professores são subjetivados à lógica de mercado, que privilegia a performance com base nos resultados. Conforme Sommer e Schmidt (2012), a sensação de falhar (insucesso) invariavelmente recai nas escolas e nos profissionais docentes,

responsabilizados pela educação ofertada aos educandos. Esse cenário tende a ser atenuado com o advento da Base Nacional Curricular Comum – BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018a) que flexibiliza o itinerário formativo. Entretanto, não se excetua a pressão da sociedade e do empresariado sobre a escola e o professorado.

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

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

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

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

adaptado à educação, trará grandes benefícios” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002, p. 4)⁴. Assim como no exemplo supracitado, as empresas primam pela performance e visam a competitividade; as escolas e os alunos deveriam obedecer a essa mesma lógica que reside na racionalidade de livre-mercado.

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

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

Desse modo, a mensuração em larga escala intui implicitamente instituir através da comparação um “[...] padrão de normalidade estipulado por uma média escolar que desse conta de direcionar o educando para o trabalho.” (PIZOLATI, 2021a, p. 193). A instituição da norma “[...] ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre indivíduos.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 74). Dentre as competências avaliadas e comparáveis entre alunos e escolas, destacam-se

⁴ A questão cerne ao que se refere à educação brasileira não reside somente na melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, mas na distribuição de renda, em que o país é uma das nações que lideram o *ranking* de concentração de renda. “Portanto, cabe considerar que o movimento real da grande concentração de miséria encontra-se no acúmulo de capital, fato que pode ser constatado, no império de Lemann estimado em US\$ 11,5 bilhões⁴ [que] contribui para que muitos trabalhadores vivam em condições sub-humanas.” (D’ÁVILA, 2013, p. 11564).”

as médias alcançadas nas “aptidões” de leitura e cálculo – principais habilidades ensinadas pelo mercado com vistas “[...] à flexibilidade, à responsabilização e à ‘aprendificação’ que esses ‘neossujeitos’ regidos pelo discurso meritocrático se constituem em aprendentes por toda a vida.” (PIZOLATI; ALVES, 2021, p. 14).

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

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

A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 2021a, p. 8)

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

[...] construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de

professores e demais integrantes da comunidade escolar. (BRASIL, 2021b, p. 23)

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

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

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

Para que esse processo se consolide, é necessário que a individualização seja levada ao extremo, fomentada através de discursos e práticas mercadológicas que em seu interior promovam uma diferenciação configurada pela seleção de conhecimentos pertinentes ao mercado sendo produto do processo formativo. Assim, o indivíduo torna-

se unívoco a partir de sua modelação curricular, noutros termos: de seus saberes – competências e habilidades.

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

Intrinsicamente, sob o espectro do capitalismo *laissez-faire*, o indivíduo que não busca o (auto) aprimoramento, empreender-se, passa a incorrer no risco de “fracassar”. Nesse cenário, a educação assume outro sentido, cujos alunos (clientes) seriam então meros consumidores que passam a comprar competências na finalidade de se alocar ou ascender no mundo do trabalho. Diante disso, o que se contrapõe nesse rearranjo social é o embate entre o fascismo social e o reconhecimento da diferença, porque a cidadania de uma parcela da sociedade é contestada por uma elite privilegiada e pela classe média (SANTOS, 2010). O (in)sucesso de si estaria relacionado ao projeto de vida. Ademais, é condicionada ao sistema educacional a tarefa de constituir junto aos estudantes seus respectivos itinerários formativos, sem que haja interferência na autonomia do educando. Conforme dispõe a implementação da Base Nacional Curricular Comum:

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

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

habilidades individuais a fim de contemplarem autonomia financeira, cognitiva e socioemocional.

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

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

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

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

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

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

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

A educação do século XXI propende à valoração do protagonismo juvenil e do meta-conhecimento; esse jovem, por sua vez, detém autonomia *a priori* para se conduzir. As terminologias clássicas referentes ao professor, ao aluno e à escola são redefinidas. Nomenclam-se os educandos por aprendentes, os professores por facilitadores ou apoiadores da aprendizagem e as escolas ou salas de aula por ambientes de aprendizagem, e o campo da educação de jovens e adultos configura-se no “[...] sentido de uma ‘educação ao longo da vida’.” (BIESTA, 2018, p. 22-23). Esse modelo educacional alicerçado na aprendizagem tende a consolidar-se no atual modelo de gestão socioeconômica, em conformidade com a Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020a)⁵.

A racionalidade neoliberal não se fundamenta exclusivamente na aquisição de bens duráveis, o que reflete no consumo de artefatos não duráveis voltados à imagem de si. A mudança de ênfase nas relações sociais, de trabalho e de consumo articula-se intimamente à inovação – ao ineditismo. O resultado desse processo é a desestruturação das antigas práticas fordistas, que reflete invariavelmente na reconfiguração da conduta de si e na educabilidade desses neossujeitos. Por consequência, a “juvenização” do adulto e o “fim da infância” tornam-se os novos paradigmas que ressignificam e

⁵ Ademais, o “[...] próprio conceito de ‘Educação Permanente’, que emergiu a partir da década de 1960, impulsionado pela Unesco e por outras instituições internacionais, e que conheceu algum protagonismo político-normativo durante as duas décadas seguintes, mesmo sujeito a entendimentos diversos, compreendeu sempre as vertentes da educação para a economia e o mundo do trabalho” (LIMA, 2012, p. 10).

influenciam o autogoverno, porque supostamente a criança, neste caso o jovem (adolescente), já não estaria mais à mercê da incapacidade de tomar suas próprias decisões. “Isso não significa, é claro, que esteja imune a qualquer fragilidade, mas que mudaram os modos como esta última se manifesta: trata-se de uma vulnerabilidade semelhante à que afeta também os adultos – embora, às vezes, os pequenos pareçam mais seguros e ‘senhores de si’ que seus pais e professores.” (SIBILIA, 2012, p. 109-110).

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

Da mesma forma, essas novas crianças prefigurativas parecem não ansiar desesperadamente por fazer parte do mundo adulto, e a adolescência não parece mais uma idade conflituosa da qual se deve fugir rapidamente ou o momento máximo de rebeldia em que a autoridade adulta era invariavelmente desafiada. (NARODOWSKI, 2016, p. 88-89, tradução nossa)

O aluno assume a responsabilidade pela eleição de conteúdos que vão compor o seu currículo, bem como os elementos morais e culturais que constituirão sua cidadania. O professor, por sua vez, é inclinado a abdicar de sua posição de superioridade etária e cada vez mais aproxima sua conduta e o modo de portar-se ao do adolescente, pois a “juvenização” é desejável e valorada na sociedade neoliberal, conforme explanado anteriormente. Por intermédio de discursos empresariais fomenta-se à aquisição de “[...] conhecimentos e habilidades úteis para o funcionamento da economia – com referência ao mercado de trabalho e à competição – e para adaptações flexíveis às condições em

permanente mudança” (BIESTA, 2018, p. 26). Ademais, “[...] a prefiguração e o pós-modernismo se lançam intensamente contra os núcleos da definição clássica de educação.” (NARODOWSKI, 2016, p. 199, tradução nossa).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos;

devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 163)

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

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020a, p. 2)

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (BRASIL, 2020a, p. 6)

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

Apontamentos finais

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

Por intermédio desse modelo de gestão educacional com vistas ao protagonismo discente, se institui ao neossujeito a responsabilização pelo (in)sucesso de suas escolhas de vida – conforme analisado. Então, esse protagonismo juvenil é ensejado no âmbito e a partir da racionalidade empresarial, que se configura no âmago da sociedade assimétrica e pré-figurativa. Nesse processo, visa-se modelar a partir de discursividades empresariais a conduta de si.

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

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

Conforme supracitado, a influência da racionalidade de livre-mercado adentra de forma paulatina no Brasil durante os anos 1990 e na atualidade configura-se no ensejo em

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

Referências

- ANDERSON, Gary. A reforma escolar como performance e espetáculo político. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 56-76, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12883>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n 2, p. 37-58, jun./ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 08 maio 2021.
- BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jun./ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>. Acesso em: 15 maio 2022.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases para a educação nacional**. Brasília: [Casa Civil], 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 maio 2021.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Bases legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. [Brasília: MEC], 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Brasília: [Casa Civil], 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. **PDE escola**. Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA: DIPRO: FNDE: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 2 set. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008**. Brasília: [Casa Civil], 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm. Acesso em: 23 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC: SEB: DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. **Base nacional curricular comum**. Etapa ensino médio: educação é a base. Brasília, MEC: CONSED: UNDIME, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

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

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **SAEB** – Sistema de avaliação da educação básica. [Brasília: INEP], 2019. <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília: [MEC], 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 23 set. 2021.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. Brasília: [ABMES], 2021a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2021-01-05.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, n. 6, p. 23, 11 jan. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305>. Acesso em: 22 set. 2021.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 10 abril 2021.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? uma escolha para a sociedade**. contemporânea. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: base nacional comum curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da

área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 24, p. 1-23, dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240047>. Acesso em: 25 maio 2022.

D'ÁVILA, Jorge Luis. Política de formação docente executada pelo terceiro setor: considerações sobre a Fundação Lemann. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 11., 2013, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: EDUCERE, 2013. p. 11558-1569. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10301_5770.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

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

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

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

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

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

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório 2002**. [São Paulo: Fundação Lemann], 2002. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/arquivos/ra_2002.pdf. Acesso em: 21 dez. 2012.

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

GRIPP, Phillipp; SILVEIRA, Ada Cristina. A ambivalência discursiva e representacional dos lugares de fala. **RALED**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 46-61, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35956/v.21.n1.2021.p.44-61>. Acesso em: 19 maio 2021.

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

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

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

LOPES, Maura Corcini; ENZWEILER, Deise Andrea. Tendências discursivas sobre aprendizagem no campo pedagógico contemporâneo brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 29, n. 20, p. 4-25, jun./ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5624>. Acesso em: 22 abr. 2022.

NAGASE, Raquel Hissae; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Política de avaliação e performatividade: gerencialismo, biopoder e controle social. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 248-266, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723822482021248>. Acesso em: 21 maio 2022.

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

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo. **Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 521-540 abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31792/rc.v14i28>. Acesso em: 15 maio 2022.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. Deficiência, educação e trabalho na 1ª Conferência Nacional de Educação (1927). **Caminhos da História**, Montes Claros, v. 26, n. 2, p. 189-205, jul./dez. 2021a. DOI: <https://doi.org/10.38049/issn.2317-0875v26n2p.189-205>. Acesso em: 20 maio 2022.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A instituição da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”. **AAPE – Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 30, n. 140, p. 1-29, nov. 2021b. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6023>. Acesso em: 19 maio 2022.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição; ALVES, Alexandre. Responsabilização, meritocracia e desfiliação social no Brasil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 58, p. 1-19, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.11137>. Acesso em: 15 jul. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial curricular gaúcho: humanas**. Porto Alegre: [Secretaria de Estado da Educação], 2018. v. 1. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1529.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

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

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

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

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritimização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo**

Sem Fronteiras, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623667743>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o ensino médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 103, n. 17, p. 1-17, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601254>. Acesso em: 14 maio 2022.

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

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

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Recebido em: 27/10/2021
Aprovado em: 12/08/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 23 - Número 53 - Ano 2022
revistalinhas@gmail.com