

PADRONIZAÇÃO DA IDENTIDADE DISCENTE NO ENSINO MÉDIO SOB OS DITAMES NEOLIBERAIS: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO GLOBAL

Aurélio Cassiano de Oliveira¹

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira²

Resumo

A educação básica no século XXI tem sido fortemente influenciada por políticas globais que refletem a lógica neoliberal, configurando práticas e discursos que promovem a padronização da formação da identidade discente no ensino médio. A partir da última década do século XX, assistimos à circulação de um conjunto de ideias de políticas em nível internacional, destacando-se a atuação de redes políticas globais. Essas redes incluem comunidades epistêmicas formadas por especialistas, consultores, ONGs e organismos internacionais, que desempenham um papel relevante na disseminação de ideias e na legitimação de discursos. Conforme enfatiza Ball (2014, p. 34), “discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade”, influenciando as concepções de educação e as finalidades sociais do ensino.

Nesse contexto, emerge a política de formação da identidade discente, especialmente voltada aos países do Sul Global, interpelados pelas políticas educacionais globais e produzidos discursivamente como espaços a serem reformados pelas agências multilaterais. Um marco importante nesse processo é a agenda global de Educação para Todos (EPT), que foi introduzida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990. Este evento, financiado por organismos como a UNESCO, o UNICEF, o PNUD e o Banco Mundial, contou com a participação de governos nacionais, ONGs, entidades profissionais, especialistas e intelectuais. Desde então, as comunidades epistêmicas globais, compostas pelos participantes da Conferência, entre outros atores, têm exercido influência na definição de agendas educacionais e na padronização de currículos. Esse movimento tem orientado a formação dos estudantes segundo princípios neoliberais, destacando-se entre eles a eficiência, o desempenho, a responsabilização, a competitividade, a meritocracia, o empreendedorismo e o foco em resultados.

A partir desse contexto busca-se examinar como se formam, discursivamente, os regimes de verdade que sustentam as políticas globais sobre a educação. Isso é especialmente relevante para as políticas de currículo que fundamentam o ensino voltado para a formação da identidade discente, especialmente em contextos periféricos. Nesses contextos, as reformas educacionais de cunho neoliberal têm se proliferado a partir de discursos que posicionam a educação como a solução para os diversos problemas sociais que afetam os países do Sul Global. Assim, para compreendermos como esses regimes de verdade são construídos, o

¹Mestrando em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista CAPES.
E-mail: aurelio20241000160@alu.uern.br.

²Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do POSEDUC/UERN.
E-mail: meyreoliveira@uern.br.



Educação na Era Digital: Políticas, Formação e Práticas Educativas em Debate

26 a 28 de novembro de 2025



presente estudo analisa como os princípios neoliberais se manifestam nos discursos que configuram a identidade discente no ensino médio do século XXI, produzidos por comunidades epistêmicas globais e representados por organismos internacionais.

Este estudo adota a perspectiva pós-estruturalista, articulando-se à abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Ball e colaboradores. A análise concentra-se no contexto de influência, no qual as políticas educacionais são iniciadas/formuladas e os discursos, assim como os grupos de interesses, disputam as finalidades sociais da educação (Mainardes, 2006). “Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas” (Lopes e Macedo, 2011, p. 257), em que emergem narrativas que tornam determinados discursos hegemônicos, através de embates, negociações e consensos (Mainardes, 2006), enquanto outros permanecem silenciados. O corpus da pesquisa é composto pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e pelo Relatório Delors (1996)³.

Com base nas perspectivas teórico-metodológicas mencionadas, a análise documental foi conduzida como um processo interpretativo, seguindo etapas específicas e interrelacionadas que incluem: a) a análise das *operações discursivas*, correspondentes às formas pelas quais os textos produzem sentido; b) a identificação dos *significantes privilegiados*, ou seja, palavras e expressões centrais que estruturam os sentidos; c) a observação dos *enunciados*, que se refere ao exame de como os significantes privilegiados se articulam nos textos e produzem sentido; d) o exame das *relações de poder*, que dizem respeito às disputas que legitimam determinados discursos e silenciam outros; e) a definição dos *eixos discursivos*, núcleos de significado (agrupamentos de ideias centrais) que organizam e estruturam os argumentos; f) a investigação das *estratégias de legitimação*, recursos utilizados pelos textos para apresentar certas ideias como verdadeiras, universais ou necessárias; g) e a averiguação dos *efeitos de verdade*, entendidos como discursos naturalizados que orientam modos de ser, agir e pensar na educação.

Esse processo de análise e interpretação discursiva dialoga com a filosofia foucaultiana, segundo a qual “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (Foucault, 1998, p. 12). Para Foucault, essa verdade está vinculada “a sistemas de poder [relações que organizam e controlam a sociedade], que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder [impactos sobre comportamentos, relações sociais e modos de pensar que reforçam e perpetuam estruturas de poder] que ela induz e que a reproduzem” (Foucault, 1998, p. 14), gerando efeitos de verdade. Em termos práticos, trata-se de uma construção social regulada *por formas de saber* (conhecimentos e critérios que definem o que é considerado válido ou legítimo), *modos de regulação* (como leis escolares que definem conteúdos obrigatórios ou normas sobre o que é considerado conhecimento científico) e *práticas disciplinares* (como avaliações, currículos, reuniões pedagógicas e programas de formação de professores) que determinam quais ideias e discursos são aceitos como válidos, moldando a forma como os indivíduos pensam, agem e compreendem o mundo. Dessa forma, a análise documental permite compreender não apenas o conteúdo dos textos, mas também as relações de poder (vínculos e práticas que definem autoridade e influência em um grupo ou sociedade) e os efeitos de verdade que estruturam a educação e a formação da identidade discente.

3 Publicado originalmente em 1996, sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”. Utiliza-se neste estudo a edição brasileira de 2006, adotando-se 1996 como referência histórica e 2006 nas citações literais.



Educação na Era Digital: Políticas, Formação e Práticas Educativas em Debate

26 a 28 de novembro de 2025



Com isso, os textos foram fragmentados e reorganizados, permitindo mapear como esses elementos articulam-se à racionalidade neoliberal (eficiência, competitividade, capital humano, meritocracia), evidenciando sua influência na constituição da identidade discente e na consolidação de interpretações hegemônicas (dominantes e naturalizadas) sobre currículo. Na perspectiva e abordagem adotadas neste estudo, a análise de documentos e discursos foi conduzida com base em Paraíso (2012), não apenas para indagar como eles são, mas para compreender como funcionam. Também foi direcionada à desnaturalização dos regimes de verdade das políticas educacionais, por meio da identificação dos mecanismos discursivos de poder, a partir de “[...]um olhar investigativo sobre os textos [...] para ler o que dizem, mas também para captar o que não dizem” (Shiroma, 2005, p.439). Dessa forma, foi fundamental analisar os “[...] conteúdos dos discursos, mas sobretudo os sentidos que produzem e as condições em que são produzidos[...]” (Shiroma et al., 2005, p. 435).

A partir da análise documental, torna-se possível compreender o contexto histórico e global em que esses discursos emergem. A crise do capitalismo contemporâneo, deflagrada na década de 1970, constituiu um marco na reorganização das estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais globais. A saturação do modelo fordista e a crise do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) geraram instabilidade financeira e social, culminando na ascensão do neoliberalismo como nova racionalidade política e econômica. Essa racionalidade se caracteriza por discursos e práticas que disciplinam as relações sociais, baseando-se, segundo Dardot e Laval (2016, p. 17), na “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação”. Na América Latina, a lógica neoliberal foi consolidada pelo Consenso de Washington, em 1989, que condicionou o financiamento internacional à implementação de políticas de ajuste estrutural, promovendo a austeridade fiscal, a liberalização de mercados e a redução do papel do Estado.

Essas transformações intensificaram as desigualdades e ampliaram a pobreza, levando organismos internacionais a reposicionar a educação como estratégia para enfrentar as crises sociais e econômicas. Nesse contexto, durante a Conferência sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que propõe a universalização do acesso e a melhoria da qualidade do ensino básico. A educação é apresentada como instrumento para “enfrentar um quadro sombrio de problemas [e] pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.” (Unesco, 1990, p. 2). Esse discurso, embora humanista em aparência, transfere à escola e ao indivíduo a responsabilidade pela superação das desigualdades sociais, deslocando o papel social do Estado.

A Declaração de Jomtien inaugura, assim, uma racionalidade educativa que vincula a educação ao desenvolvimento econômico e social. Ao definir a educação básica como a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que inclui “tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem, como leitura, escrita, cálculo e solução de problemas, quanto os conteúdos básicos da aprendizagem, como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (Unesco, 1990, p. 3), o documento introduz a noção de competências e habilidades como eixos do currículo. Essa concepção desloca a formação humana da identidade discente para uma lógica de *eficiência* e *desempenho*, instaurando o que Ball (2010) denomina *performatividade*, isto é, “uma cultura e um modo de regulação” (p.38) que julga, compara e expõe sujeitos e instituições como formas de controle e mudança (Ball, 2010). Nesse contexto, a qualidade passa



FACULDADE DE
EDUCAÇÃO UERN

POSEDUC





Educação na Era Digital: Políticas, Formação e Práticas Educativas em Debate

26 a 28 de novembro de 2025



a ser associada à mensuração de resultados e à *accountability* como prática de responsabilização e de regulação e autorregulação. O êxito escolar torna-se expressão de desempenho individual, reforçando a *meritocracia* e o *empreendedorismo de si*. Como afirma Ball (2010, p. 49), “somos cada vez mais convocados a fabricar a nós mesmos”, indicando a formação de sujeitos autorregulados e produtivos.

Esse discurso se amplia com o Relatório Delors (1996), *Educação: um tesouro a descobrir*, que reafirma a centralidade da aprendizagem e organiza o discurso educativo em quatro pilares — *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* — considerados essenciais para o século XXI. Embora expresso em um tom humanista, o relatório reforça a formação em competências e habilidades, destacando a importância do *aprender a fazer* como uma abordagem pedagógica primordial para a formação de uma identidade discente compatível com as novas exigências econômicas e sociais do século XXI. Isso fica explícito no discurso do relatório, quando afirma que aprender a fazer implica “adquirir, não somente uma qualificação profissional, [mas também] competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe [...], no âmbito das diversas experiências sociais que se oferecem aos jovens e adolescentes” (Unesco, 2006, p. 101-102). Assim, a aprendizagem permanente é reinterpretada como adaptação contínua às exigências do mercado e às transformações da economia global.

Enquanto a Declaração de Jomtien introduz a lógica neoliberal na agenda educacional, o Relatório Delors sistematiza e expande essa racionalidade, organizando discursivamente a formação da identidade discente no ensino médio em três dimensões: *produtiva, social e cultural*. No *eixo produtivo*, o documento associa a educação ao desenvolvimento econômico e à competitividade, defendendo a preparação para a vida ativa “num mundo em rápida transformação, frequentemente submetido ao império da tecnologia” (Unesco, 2006, p. 135). Essa orientação expressa o princípio da eficiência e a concepção de *capital humano*, na qual a educação torna-se investimento para a empregabilidade e a produtividade. Como apontam Dardot e Laval (2016, p. 333), busca-se formar um sujeito “competente e competitivo [...], que procura maximizar seu capital humano em todos os campos [...], sobretudo trabalhar a si mesmo, com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz”, alinhando-se à racionalidade neoliberal e à performatividade.

O *eixo social* enfatiza a formação de uma cidadania individualizada, sustentada pela responsabilização (*accountability*) e pela meritocracia. O relatório propõe a aprendizagem como meio de adaptação às interdependências globais, deslocando para o indivíduo a responsabilidade pela superação das desigualdades. Isso é demonstrado em uma passagem do relatório, que afirma que a educação deve promover “o desenvolvimento da autonomia [capacidade de agir por si mesmo], do discernimento [capacidade de tomar decisões] e do sentido de responsabilidade [assumir consequências de suas escolhas]” (Unesco, 2006, p. 102). Nessa perspectiva, o empreendedorismo de si substitui o sujeito coletivo pelo sujeito individual, em que o sucesso e o fracasso dos sujeitos passam a ser considerados resultados de responsabilização individual, tidos como mérito ou demérito pessoal. 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, 2010, p. 51, grifo do autor).

Por sua vez, o *eixo cultural* enfatiza valores de convivência e respeito à diversidade, enfatizando que “a educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à



FACULDADE DE
EDUCAÇÃO UERN

POSEDUC





Educação na Era Digital: Políticas, Formação e Práticas Educativas em Debate

26 a 28 de novembro de 2025



democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente” (Unesco, 2006, p. 58). Nessa direção, o relatório propõe que a educação deve desenvolver “[...] 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). Entretanto, essa valorização da convivência intercultural é incorporada ao discurso neoliberal como estratégia de integração e estabilidade social, convertendo a diversidade em um recurso funcional para a coesão e a governabilidade, diante de um cenário mundial de crises nas mais variadas dimensões da vida social. Neste contexto, a convivência pacífica e a tolerância são incorporadas à lógica da comodificação da cultura, que transforma valores culturais em produtos mensuráveis e funcionais, servindo como dispositivos de governança que moldam identidades adaptáveis às exigências econômicas e sociais contemporâneas. Como observa Ball (2005, p. 546), essa reforma global “não muda apenas o que fazemos, [mas] também procura mudar aquilo que somos”, atuando sobre os modos de subjetivação e sobre o ideal de identidade discente.

Em síntese, a análise discursiva permite compreender que a Declaração de Jomtien (1990) e o Relatório Delors (1996) produzem efeitos de verdade que consolidam uma racionalidade neoliberal, redefinindo o papel da educação, vinculando-a à lógica da eficiência, responsabilização e adaptação contínua. Sob aparência humanista, os pilares da educação configuram-se como instrumentos discursivos de regulação que projetam um modelo de formação da identidade discente pautado pela competitividade e pela performatividade. Nesse contexto, a escola pública é convocada a estabilizar identidades funcionais às demandas do capital, promovendo a naturalização de uma subjetividade empreendedora, individualizada e ajustada ao ideal do sujeito autônomo e produtivo. Ou seja, um sujeito que se autorregula, assume responsabilidades individuais e busca constante aprimoramento para atender às exigências do mercado e da forma de sociabilidade neoliberal. Portanto, um sujeito de corpo e mente dóceis, que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado (Foucault, 2008, p.163).

Palavras-chave: racionalidade neoliberal; autorregulação; identidade discente; competitividade; performatividade.

Referências:

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. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol.35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 30 dez. 2024.



FACULDADE DE
EDUCAÇÃO UERN





Educação na Era Digital: Políticas, Formação e Práticas Educativas em Debate

26 a 28 de novembro de 2025



BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

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

DELORS, Jacques. (coord.). **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.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução, organização e revisão técnica de Roberto Machado. São Paulo: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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. DOI 10.1590/S0101-73302006000100003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCJFyhsJ/>. Acesso em: 15 dez 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 dez. 2024

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 (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

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.



FACULDADE DE
EDUCAÇÃO UERN

