

## A TRIUNFANTE DÉCADA NEOLIBERAL NOS CURRÍCULOS GAÚCHOS

*THE NEOLIBERAL TRIUMPH IN THE CURRICULUMS OF RIO GRANDE DO SUL*

Bruno Nunes Batista<sup>1</sup>

### Resumo

A fim de analisar as recentes reformas curriculares que vêm acontecendo no Estado do Rio Grande do Sul, o artigo é desenvolvido tomando por base os seguintes objetivos teórico-metodológicos: 1) através das indicações de Michel Foucault e de outros analistas sobre o neoliberalismo, refutar as análises simplistas que tomam o pensamento neoliberal como um retorno ao laissez-faire apregoados pelo liberalismo clássico, pois tal filosofia rejeita a concepção de que a realidade aconteça por meio da troca, mas sim através da competição entre os indivíduos, de forma que todos precisam ser submetidos à norma da concorrência; 2) desconsiderar que haja no neoliberalismo um desejo de retirada do Estado da economia de mercado, posto que no bojo das escolas neoliberais se defende que o mercado não é natural, mas uma realidade construída com a qual o Estado deve estar de acordo e ajudar a produzir; 3) Suspeitar, consequentemente, das configurações dessas diretrizes curriculares: pretensamente progressistas, supostamente inovadores e aparentemente democráticas, integram-se aos regimes de verdade do pensamento neoliberal no sentido de demandarem que as instituições conduzam os indivíduos ao empreendedorismo, com a empresa se transformando em modelo de identidade. Por intermédio da análise de discurso foucaultiano, conclui-se que no Rio Grande do Sul as matrizes curriculares procuram responder a interesses utilitaristas, cujas potencialidades residiriam no incremento do capital humano de cada estudante, que investe sobre si para se tornar vendável futuramente. De acordo, portanto, com a noção de que no neoliberalismo a educação é uma das peças-chave: ela pode simular o maior número possível de situações de mercado, impondo aos sujeitos a obrigação de se capitalizarem.

**Palavras-chave:** Michel Foucault; Discurso; Arquivo; Educação; Rio Grande do Sul.

**Artigo Original:** Recebido em 30/04/2021 – Aprovado em 17/03/2022

<sup>1</sup> Doutor e mestre em Geografia pela UFRGS. Licenciado em Geografia e bacharel em Filosofia. Professor junto ao Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, Brasil. e-mail: [brunonunes.86@hotmail.com](mailto:brunonunes.86@hotmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3862-1465> (autor correspondente)

**Abstract**

In order to analyze the recent curricular reforms that have been taking place in the State of Rio Grande do Sul, the article is developed based on the following theoretical-methodological objectives: 1) through the indications of Michel Foucault and other analysts on neoliberalism, to refute simplistic analyzes that take neoliberal thinking as a return to laissez-faire advocated by classical liberalism, as such philosophy rejects the conception that reality happens through exchange, but through competition between individuals, in a way that everyone needs to be subject to competition rules; 2) to disregard the fact that neoliberalism has a desire to withdraw the State from the market economy, since in the midst of neoliberal schools it is defended that the market is not natural, but a constructed reality with which the State must agree and help to produce; 3) Suspect, consequently, the configurations of these curricular guidelines: supposedly progressive, supposedly innovative and apparently democratic, they are part of the regimes of truth of neoliberal thought in the sense of demanding that institutions lead individuals to entrepreneurship, with the company transforming itself into identity model. Through the analysis of Foucauldian discourse, it is concluded that in Rio Grande do Sul the curricular matrices seek to respond to utilitarian interests, whose potential would lie in the increase of the human capital of each student, who invests in himself to become marketable in the future. In agreement, therefore, with the notion that in neoliberalism education is one of the key pieces: it can simulate the greatest possible number of market situations, imposing on the subjects the obligation to capitalize themselves.

**Keywords:** Michel Foucault; Speech; File; Education; Rio Grande do Sul.

## 1 Sobre currículo e contemporaneidade

Talvez uma das frases mais citadas na história da Filosofia Política tenha sido aquela aventada por Karl Marx segundo a qual a Filosofia teria se especializado em compreender o mundo, ao invés de transformá-lo. Foi das entranhas desta perspectiva que o pensador alemão edificou parte da sua obra, sendo que os rebatimentos na ética, na política, na economia e nas ciências humanas são sentidos até hoje.

Mas, desgarrada do enquadramento marxista, parece que a célebre citação de Marx pode ser perspectivada de outros modos. Por um lado, dizer que apenas o materialismo histórico dialético se esforçou por transformar o mundo é desconsiderar a influência de estudiosos como Platão, Aristóteles, Locke, Bentham, Maquiavel e Malthus na constituição não só do pensamento ocidental, mas também na constituição do Estado Moderno. Por outro lado, parece que essa mesma frase terminou por atribuir ao marxismo um estatuto de verdade que, de uma só tacada, menosprezaria correntes teóricas anteriores e paralelas e atribuiria para si a missão de conscientizar as massas e direcionar o sentido da história, o que, inevitavelmente, cheira à dogmatismo; se assemelha ao mesmo ópio religioso que o próprio Marx lutou por derrubar.

Sem dúvida, a tradição inaugurada por Marx & Cia esmiuçou em detalhes o modo como o capitalismo funcionava, além de prescrever uma cartela de ações possíveis de superá-lo. Para compreender a emergência da sociedade industrial, o processo de mais-valia, a

---

obsolescência planejada, a alienação do trabalho e extensão do modelo da fábrica às múltiplas instâncias da sociedade, a passagem pelos textos clássicos do materialismo histórico-dialético é obrigatória. Porém, na contemporaneidade, seria a única parada, ou outras matrizes estão a nos espreitar?

Segundo a hipótese que gostaríamos de desenvolver neste texto, uma problematização das condições atuais do capitalismo, representadas pela acumulação flexível, a desindustrialização, o modelo toyotista, as novas tecnologias e a alardeada crise do Estado-Nação supõe não apenas – e urgentemente – esgarçar o marxismo como, principalmente, perspectivar outras grades de inteligibilidade. Dentre elas, os estudos foucaultianos parecem ampliar o problema, enxergando-o de um outro ponto de vista e operando com conceitos que o materialismo histórico-dialético desenvolveu de forma diferente. Nessa linha de raciocínio, um princípio de análise partiria, ao lado de Foucault, da pergunta a respeito de qual processo de subjetivação estaria em curso nessa nova fase do capitalismo; trata-se de averiguar o que seriam considerados *sujeitos normais* em uma certa época. Em segundo lugar, investigar-se-ia, em paralelo à essa racionalidade, os possíveis desdobramentos em áreas tão díspares quanto próximas, como é o caso da educação, da escola, dos hospitais, das organizações não-governamentais, do Estado, dos presídios, da mídia, do sistema judiciário, etc. Por último, o desdobramento que se daria dessa teia de poderes em direção a determinados saberes.

Com o aporte dos estudos foucaultianos, o texto que se inicia tem o objetivo central de discutir o neoliberalismo nas possíveis ressonâncias em uma instituição em especial: a escola, com enfoque no campo dos estudos do currículo. Por intermédio dessa centralidade, intencionamos estabelecer, à maneira foucaultiana, um diagnóstico de como a educação vem sendo pensada na contemporaneidade; a que relações de poder/saber ela se subordinaria; como poderíamos perscrutar, quiçá, rotas de fuga aos regimes de verdade neoliberais. Tomando por base as diretrizes curriculares que foram apresentadas na última década no Estado do Rio Grande do Sul, problematizamos certos documentos oficiais à luz de autores influenciados pela perspectiva de Michel Foucault, como Christian Laval, Pierre Dardot, Alfredo Veiga-Neto, Julio Groppa Aquino, Vladimir Safatle e outros.

O cenário, ao que tudo indica, é o de que – a despeito do uso de certos ideários – vem havendo uma potente introdução do neoliberalismo nesses parâmetros, principalmente no tocante à pretensão de formar sujeitos futuramente empreendedores, competitivos e, por tabela, individualistas.

## 2 A terceira via neoliberal

A frente de trabalho percorrida por Foucault nos primeiros anos da década de 1970 (e que foi sintetizada em *Vigar e Punir*) se debruça sobre a emergência da sociedade disciplinar, amplo acontecimento que se instaurou nos canteiros das fábricas, dos quarteis, dos hospícios, dos hospitais e das escolas entre os séculos XVIII e XIX, e que são bastante aproximáveis aos quadros descritos pelos textos marxistas sobre as indústrias e as cidades operárias. O mote desse livro lançado na França em 1975 é que tanto para o aumento da produtividade quanto para a construção da liberdade do Iluminismo, foi necessário que inúmeras instituições fossem postas em operação, com o intuito de fabricar corpos dóceis (FOUCAULT, 1987a). Através das descrições levadas a cabo por Foucault, foi possível que identificássemos uma semelhança espantosa entre locais aparentemente tão díspares como uma escola secundária e uma prisão. De um lugar a outro, ao longo de uma vida, os indivíduos foram sendo aos poucos subjetivados por um regime de poder e saber, próprio à industrialização das técnicas tayloristas/fordistas e à constituição do Estado Moderno.

Entretanto, ao longo século XX alterações em curso no âmbito da economia, do capital produtivo, do Estado e da política mexeram com as bases daqueles poderes hegemônicos. Como explica Hobsbawm (1995), fatores como o 1) fracasso do liberalismo clássico e os ideários da mão invisível do capital, 2) o esgotamento do Estado de Bem-Estar Social, 3) os perigos dos regimes totalitários, 4) a modernização tecnológica, 5) a inédita concorrência das nações emergentes e, não menos importante, 6) a transição demográfica em curso na maioria das nações desenvolvidas, tornaram difíceis os gestos fáceis e, como resultado, a extensão do fordismo à vida cotidiana nas suas diversas técnicas deu um sinal de esgotamento cujos efeitos nos assustam até hoje. Eis que, no crepúsculo do século XX, o trabalhador alienado/repetitivo de Marx e o corpo dócil/disciplinado de Foucault não são mais úteis; são substituíveis e descartáveis.

Do ponto de vista da empregabilidade, as consequências são imediatamente identificáveis: precarização, terceirização, vínculos temporários, automação dos postos de trabalho e desemprego estrutural são algumas das características que nos vêm rapidamente à mente. Já no que se refere ao Estado e às reformas econômicas, surge a concepção de que estamos vivendo sob a égide do neoliberalismo. No entanto, se no âmbito do trabalho os

efeitos da acumulação flexível são mais do que evidentes, parece que o entendimento a respeito da lógica neoliberal estaria em um estágio inicial. Afinal, parece persistir não só na mídia, mas também em parte do universo acadêmico, uma visão ingênua dessa lógica, comumente apresentada como um retorno ao laissez-faire de Adam Smith, isto é, simbolizado ideologicamente pelo Consenso de Washington, representado em termos políticos nos governos de Thatcher, Reagan e Pinochet e que objetiva, via de regra, a instauração do Estado Mínimo, com a posterior privatização de todas as suas instituições.

Aparentemente, tais percepções não passariam pelo crivo de Michel Foucault. A imbricação das suas duas perspectivas filosóficas de trabalho – a arqueologia e a genealogia – se constituiriam em potentes métodos de compreensão e diagnóstico do presente. Se por um lado não prescrevem modelos de intervenção na realidade, por outro nos servem como caminhos para praticar atos individuais e coletivos de resistência. Herdeiro de Kant (1980), a crítica foucaultiana se volta para o próprio conhecimento, perscrutando as condições de possibilidade para que um determinado saber tenha tomado forma. Leitor atento de Nietzsche (1998), assume que, ao contrário de Bacon, o poder vem antes do saber, enfornando-o. Foi justamente essa pegada filosófica que o fez perceber, ao longo dos seus cursos no *Collège de France* a partir de 1976, um certo esgotamento do poder disciplinar, que já não se conformava com os processos em curso da economia e da política.

Nas aulas de *O Nascimento da Biopolítica* dois enfoques foram discutidos. O primeiro foi a noção de governamentalidade, uma razão do Estado própria a regimes democráticos em que o poder soberano dá espaço ao governo de si, em que os sujeitos se autogovernam e são regulados por ações biopolíticas – a Estatística, a Demografia, a Medicina, a Psicologia, etc. O segundo enfoque se dá com a emergência da grade neoliberal em meados dos anos 1940, em que não se advoga a separação do Estado da economia de mercado, mas sim uma subordinação inédita dele a ela, com novas propostas, novas subjetivações e novas relações de poder. É esse segundo foco que mais nos interessa.

Debruçado nas atas do Colóquio Walter Lippman, realizado na França em 1938, mas também em textos seminais da escola austríaca e norte-americana de economia, Foucault percebe algo próximo a uma tríade inversora na questão conceitual, ou seja, uma transformação teórico-metodológica que coloca de cabeça para baixo os axiomas do liberalismo clássico. Na esteira de pensadores como Adam Smith, Locke e Ricardo, entendia-se que a economia de mercado funcionava atrás do sistema de trocas, no qual a divisão do

trabalho favoreceria a sociedade como um todo; nesses termos, o Estado deveria ausentar-se do planejamento econômico, haja visto que as trocas são benéficas para todos e funcionariam de maneira natural. Pois bem: o nascimento do neoliberalismo é, ao mesmo tempo, um embate direto com todas essas colocações. Foucault identifica (2008) primeiramente que os neoliberais não creem que o mercado engrene através da troca, mas sim por intermédio da *competição*. Reside aí certo darwinismo social, mas até certo limite. Isso porque o neoliberalismo dirá, ao contrário da noção de um mercado natural, que esse seria sobretudo artificial e que, justamente por isso, deve ser *fomentado, construído, estimulado, inventado*. Característica importantíssima, porque redefine a própria tarefa do Estado. Qual seria ela? Simples: não mais distante, não mais separado, mas a serviço da economia do mercado, a serviço dela, parceiro em nível hierárquico inferior. Por intermédio do Quadro 1, a seguir, procuro sintetizar didaticamente essa inversão de perspectiva.

**Quadro 1 - Inversão paradigmática a partir de Foucault (2008)**

	<b>LIBERALISMO</b>	<b>NEOLIBERALISMO</b>
<i>Percepção da relação econômica entre indivíduos</i>	Troca	Competição
<i>Funcionamento do mercado</i>	Natural	Artificial/construído
<i>Papel do Estado</i>	Separado do mercado	Subordinado ao mercado

FONTE: Sintetizada pelo Autor.

Estando então a serviço da economia de mercado, o Estado não se ausenta e sim se apresenta ao tribunal econômico, funcionando ora como uma empresa com regras de eficácia e eficiência, ora como juiz de jogos competitivos, estabelecendo leis e normas (FOUCAULT, 2008). Já no que cabe ao controle das suas instituições, o Estado azeita as relações de mercado a partir da promoção de subjetividades flexíveis, competitivas e empreendedoras, haja visto que expoentes do neoliberalismo como Von Mises, Friedman e Hayek aceitam com tranquilamente que não há espaço para todos no capitalismo e que alguns vão vencer enquanto a maioria perderá (VEIGA-NETO, 2000; DARDOT; LAVAL, 2016; AQUINO, 2019). Destarte, a questão para a intervenção estatal no neoliberalismo é a seguinte: até que ponto é útil ou não para a economia interferir em determinados processos?

É claro que o discurso neoliberal não foi um produto unitário desenvolvido de uma hora para a outra, mas sim resultado de um longo movimento histórico que foi reunindo argumentos dispersos, agrupando-os, tornando-os mais robustos, até se materializarem na

---

matriz coesa presente em eventos como o Colóquio Walter Lippmann (1938), passando nas últimas décadas pelos encontros na Sociedade Mont Pèlerin, na Comissão Trilateral e no Fórum Econômico Mundial de Davos. Que terminou por se desdobrar em duas escolas principais: o *ordoliberalismo* alemão e o *anarcoliberalismo* austro-americano (FOUCAULT, 2008; VEIGA-NETO, 2000; DARDOT; LAVAL, 2016).

O *ordoliberalismo* teve como alvo a planificação econômica realizada pelo Estado, defendendo que a sociedade deveria ser organizada pela economia de mercado. Ao contrário do liberalismo clássico, a economia deve estar submetida a instituições e a normas jurídicas que a regulamentam, de modo que se garanta a liberdade dos processos econômicos sem infringir o equilíbrio social, engendrando logo uma competição justa entre os sujeitos. Com efeito, o mercado deve ser o princípio regulador do Estado, cuja tarefa deve ser a de assegurar o bom funcionamento dele, dado que ele não é uma criação da natureza engendrada por uma mão invisível. Em contrapartida, o Estado é avaliado nas suas ações por um *Tribunal Econômico Permanente*, que irá lhe outorgar se as medidas tomadas foram acertadas em termos de custo/benefício, rendimento, lucratividade, superávits, etc.

O *anarcoliberalismo*, por sua vez, foi fruto de um cruzamento teórico entre a Universidade de Viena e a Escola de Economia de Chicago. Aqui, trata-se de negar o intervencionismo jurídico defendido na escola anterior e prescrever, ao contrário, que o Estado se retire por completo da regulamentação econômica, envolvendo-se apenas em atividades que oportunizem as melhores condições para a movimentação do mercado. Laval (2020) explica que a ênfase é no sujeito econômico, representado como empreendedor. Ele deve se identificar como uma empresa, capital humano em movimento, comportando-se de acordo com investimentos em áreas da existência como educação, consumo, saúde, amor, casamento, fecundidade.

Em comum acordo, o que o *ordoliberalismo* e o *anarcoliberalismo* propuseram era a necessidade de “um Estado sob a vigilância do mercado em vez de um mercado sob a vigilância do Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 159). Trata-se de uma política que consiste em criar e sustentar uma ordem concorrencial à qual os sujeitos devem adaptar-se permanentemente, estando o cálculo econômico como elo mediador das relações e práticas sociais. Sendo que o Estado deve construir um meio propício aos negócios, o comportamento dos sujeitos passa a ser sequestrado por meio de um quadro normativo, legal e moral a partir do qual os indivíduos irão se orientar (LAVAL, 2020).

Nessa conjuntura, a discussão entre a ideia de um Estado mínimo ou máximo acaba por se transformar em um falso dilema, pois no bojo do neoliberalismo essa dicotomia sequer existe. Isso porque quando levamos em conta que a governamentalidade neoliberal se põe a serviço do mercado, ela tem uma mão leve e pesada (BATISTA, 2019). Leve no sentido de uma intervenção silenciosa, para consertar aquilo que pode obstaculizar o livre exercício da atividade econômica. Pesada, porque instaura órgãos classificadores, estatísticos e avaliativos, fazendo uso do maior número de dados, de fontes, de conclusões científicas e de inventários demográficos a fim de eficiente e eficazmente governar a população em prol de uma competição ordenada. Assim, faz com que o Estado crie as condições para que todos possam competir e se tornar empresários de si mesmos. Nessa sociedade empresarial, o destaque é dado à noção de um *jogo* no qual todos são forçados a participar e que alguns vão ganhar e outros vão perder.

Ao analisarmos o contraste que se forma entre as subjetividades requeridas pela fábrica, força-motriz do capitalismo industrial-fordista, e as subjetividades requeridas pela empresa (uma das principais âncoras neoliberal), um desdobramento evidente dessa mudança de ênfase se dá no terreno da escola. Produto de um a priori histórico, Foucault (1987a) foi brilhante em identificar como a docilização dos corpos promovida pelas disciplinas escolares estavam concatenadas aos pressupostos da industrialização. Substanciada pela Pedagogia tradicional, em que o aluno era visto como uma tábula rasa em que seriam inseridos dados conteúdos – noção, diga-se de passagem, denunciada no conceito freireano de “educação bancária” -, tratava-se da construção de uma subjetividade para a vida inteira, um projeto de vidaável cuja escolha de uma profissão ofereceria garantias futuras, ainda que às custas de privação do presente, planejamento extremo e uma disciplina, muitas vezes, de rebanho. Ora, essa segurança supostamente proporcionada pelo trabalho duro é justamente aquilo que a contemporaneidade não pode mais oferecer, colocando-nos, como perspicazmente detalhou Sennet (2008), à *deriva*. E a escola, apesar de antes ser um ponto indigesto e postergador de satisfações (mas que servia como escada para socioeconômica), entra em crise profunda. Por um lado, já não é mais detentora exclusiva das informações, que estão disponíveis abundantemente nas plataformas digitais existentes; fabricadora de sujeitos dóceis e disciplinados, tais fabricações passam a não servir mais em tempos de vínculos de trabalho flexíveis; garantidora de ascensão econômica e social, hoje não passa de um lugar que garante, no máximo, condições de empregabilidade (BECK, 2010).

No entanto, sinalizar a crise das instituições escolares não significaria, paradoxalmente, anunciar o seu fim. É aí que se alinhavam as interlocuções entre educação e neoliberalismo. A racionalidade neoliberal atua em imanência com a realidade, ou seja, ela tanto é corolário das condições econômicas e estruturais do capitalismo contemporâneo quanto constrói disposições que intensificam esse. Levando em conta que o Estado neoliberal não seria mínimo, mas tampouco semelhante ao *welfare state*, o que se coloca em curso é uma *terceira via* (DARDOT; LAVAL, 2016), cujo fito é a elaboração de estratégias que podem tornar o Estado mais empresariado e a serviço da melhor forma possível ao mercado. Um Estado que, imbuído da tarefa de tornar o jogo econômico amplo e eficiente, realiza cálculos e prognósticos, forjando jogadores e fiscalizando a competição entre eles. Um Estado que fomenta o alargamento do modelo empresarial a todas as instâncias da sociedade e que, por consequência, investe no empreendedorismo. E é nesse movimento que a educação se transforma.

Citemos a concepção do empreendedorismo: tal padrão de conduta se insere na educação com o intento de formar o microempresário, que investe sobre si mesmo, toma decisões, assume riscos e realiza cálculos, prognósticos e planejamentos. Para tanto, o empreendedor ideal efetua um trabalho continuado sobre si mesmo, potencializando seu capital humano de modo que seja mais ativo, atraente e eficiente (FOUCAULT, 2008). Ao desenvolver estratégias competitivas de modo que possa inclusive vender-se no jogo da economia de mercado, ele efetua uma ascese, de forma a comparar o seu desempenho com uma imagem de sucesso e criatividade nos negócios (COSTA, 2009). Por outro lado, o empreendedor tem plena noção dos riscos que corre nesse jogo, o que faz educar-se permanentemente, seja por meio da escolarização formal, seja com o auxílio de *coachs*, *managers*, *experts* e outros “condutores de boas práticas”. Nas palavras de Hardt (2000), a subjetividade empreendedora é artificial ou até mesmo plástica, pois ao exigir da força de trabalho que faça seguidas formações continuadas, o que interessa é que o indivíduo se qualifique para sucessivos processos de desaprendizagem. Sobre isso, Harvey (2012, p. 210) é categórico: “[...] os trabalhadores, em vez de adquirirem uma habilidade para toda a vida, podem esperar ao menos um surto, senão muitos, de desabilitação, e reabilitação no curso da vida”.

Não por acaso, a subjetividade neoliberal se parece com a de um esportista, preocupado o tempo inteiro com sua performance e rentabilidade; uma autovalorização

---

constante, mediada pela lógica da mercadoria. Nessa sociedade competitiva, os indivíduos comparam e hierarquizam coisas e pessoas, sendo eles mesmo passíveis de classificação e desclassificação (SAFATLE, 2020). Mas não é só isso. Quando tal subjetivação é entranhada na sociedade, como muito bem explica Harvey (2008), sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica.

Essa economização profunda alcança com intensidade a escola e os seus direcionamentos curriculares e pedagógicos. Veiga-Neto (2018) pontua que para que os jogos do mercado sejam estrategicamente jogados por todos, faz-se imprescindível preparar da melhor maneira os seus participantes e é preciso para tanto que todos, além de jogarem, conheçam e respeitem as regras desse jogo. O neoliberalismo, nesse sentido, dependeria intimamente de um processo de introjeção que, sem a educação, seria bastante enfraquecido. É por isso que a expansão do *ethos* neoliberal demanda uma escola sintonizada com os ditames neoliberais, algo que aconteceria quando se aventasse a formação de indivíduos flexíveis, empreendedores e resilientes.

Neoliberalismo escolar, sintetiza Laval (2004): uma escola que serve à competitividade econômica, que precisa ser estruturada como um mercado e gerida como uma empresa cuja mercadoria é a educação. Trata-se de uma soma de aspectos específicos do mercado (atendimento ao cliente, espírito empreendedor, financiamento privado, custo-retorno) com comandos disparados por instituições internacionais que definem critérios comparativos, boas práticas gerenciais e pedagógicas e conteúdos apropriados correspondentes às competências exigidas pelo universo econômico (LAVAL, 2004; VEIGA-NETO, 2018).

Nesse seguimento, os conteúdos presentes nas matrizes curriculares não responderiam mais a um desejo de cidadania e/ou à transmissão de elementos históricos, culturais, artísticos e científicos que representariam o passado acumulado da humanidade. Opostamente, obedeceriam às demandas externas pretendidas pela economia de mercado. Como o conhecimento é amplamente disponível devido às novas tecnologias e o trabalho, por seu turno, é volátil e incerto, o currículo se torna ao mesmo tempo perecível e flexível. Perecível, porque tem prazo de validade curto, é natimorto. Flexível, porque responde à lógica mercadológica e, assim, baliza-se pela noção de “aprender a aprender”. Transmuta-se, conclui

Laval (2004), num cardápio oferecido aos estudantes, que de forma eletiva elegem saberes e técnicas que lhes são úteis, por um lado, e não lhes entediam, por outro. Com efeito, poderíamos indicar que vem se hegemonizando uma *psicopolítica* nas instituições educacionais, cuja ênfase se dá em formas de motivação, inteligência pessoal, procedimentos técnicos e outras maneiras de gestão da aprendizagem que se aproximariam de uma *gamificação* da vida que se estende à escola (HAN, 2018). Não surpreende que os docentes sejam cada vez menos perspectivados como mestres do conteúdo e cada vez mais como mediadores, tutores e gestores de aprendizagem – coadjuvantes da cena pedagógica, como brilhantemente indicado por Aquino (2018).

É por esses motivos que no interior do estatuto de verdade neoliberal não podemos falar da “morte” do Estado nem, muito menos, do fim da escola. Há, sim, uma modificação intensa das suas atribuições nos últimos anos, através de uma velocidade que impressiona e com uma facilidade, por sua vez, não menos chocante. Nessa padronização de subjetividade, pautada pela idealização de um sujeito que estende os cálculos econômicos a todas as instâncias da vida e da condição humana, os valores da liberdade e da autonomia no interior do ensino e da aprendizagem até podem atrair-nos. Porém, é preciso saber o que vem a reboque desses ideários e como se dá no âmbito de diversos campos da educação. Tomando por base enfocar o currículo, veremos como esse processo vem se dando e se infiltrando nesse dispositivo.

Antes, no entanto, compete-nos tratar de alguns operadores metodológicos subjacentes aos estudos foucaultianos.

### **3 Arquivo e discurso: ferramentas para operar sobre um problema**

Trabalhar com Foucault pressupõe de largada que seja definido um corpus de análise no qual os discursos se materializam e adquirem uma monumentalidade. Às vezes dispersos, em outros momentos rarefeitos, a massa de ditos e escritos expressada em uma certa época e de um certo modo se constitui, quando problematizada em meio a relações de poder e saber, em um *arquivo*, noção essa que é central na arqueologia e na genealogia foucaultiana.

Como explica Aquino (2019), essa acepção de arquivo não se assemelharia às modalidades comumente enunciadas, que o expressam em termos de patrimônio físico e/ou memória coletiva. Em outro prisma, o arquivo é perspectivado por Michel Foucault como um conjunto de discursos que foi pronunciado e que ainda continua a delimitar o que pode ser

---

dito e escrito sobre um dado tema, como como se fosse um dispositivo jurídico. Desse modo, o arquivo é estatuto de verdade e seu módulo de verificação, dispondo e configurando o que é certo e o que é errado, o que é tido como normal e o que é tido como anormal (FOUCAULT, 2000). É, simultaneamente, conservador e produtor, pois é dos seus comandos que parte a transformação da linguagem (DERRIDA, 2001). Funciona logo como uma soma total dos ditos e escritos que foram pronunciados ao longo de uma determinada época e que continuam a exercer funções contemporaneamente, transformando enunciados e exortando a formação de conceitos alinhados a “[...] regras de formação, de existência, de coexistência, a sistemas de funcionamento” (FOUCAULT, 2000, p. 146).

É por isso que ao operarmos com a noção de arquivo, uma investigação desse timbre se torce sobre o pensamento acumulado ao longo de uma faixa discursiva, possibilitando “[...] determinar as condições de sua existência, de fixar da maneira mais justa os seus limites, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados aos quais ele pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui” (FOUCAULT, 2000, p. 93).

Com essa explicação assentada, valeria agora descrever com quais documentos trabalharei, e de que maneira a aproximação teórica-metodológica será feita, tomando como base a problemática central do texto, qual seja: as interlocuções entre neoliberalismo e educação.

Primeiramente, para operarmos com as teorizações foucaultianas dispostas junto ao problema, percorremos os parâmetros curriculares oficiais do Estado Rio Grande do Sul na última década. Tal escolha não é mero acidente nem se deu de modo aleatório. Do ano de 2009 até a data de escrita deste texto, o Estado já elaborou e colocou em prática nada menos do que quatro propostas de reforma curricular. Poderíamos perguntar: houveram rupturas, permanências, continuidades? Ou as coisas vêm sendo mudadas para permanecerem as mesmas?

Por outro lado, no período em tela a Administração Pública Estadual foi governada por Yeda Crusius (2007-2011), filiada ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e com representação ideológica mais alinhada à *direita*; Tarso Genro (2011-2015), pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT), notoriamente um movimento de *esquerda*; José Ivo Sartori (2015-2019), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e, que nas últimas décadas, vem se destacando como uma representação de *centro*; e, em vigência, a gestão do Governador Eduardo Leite, materializando um retorno do PSB ao comando do Estado e que

parece possuir, como plataforma de Governo, uma inspiração francamente neoliberal, com um verniz progressista acentuado. Destaco que essa categorização feita a partir de espectros ideológicos foi carimbada, grosso modo, segundo as tipificações clássicas de Norberto Bobbio. Por esse ângulo, orientam-se para a *esquerda* aqueles que se movem por princípios igualitários e coletivos, bandeirando contra a desigualdade, enquanto estariam na margem *direita* os grupos sociais defensores da meritocracia, dos valores individuais, da desigualdade natural e da liberdade (BOBBIO, 2012).

Dessa faixa temporal, o primeiro referencial curricular, publicado em 2009, ficou conhecido como *Lições do Rio Grande*. Partindo de um cenário descrito na introdução do documento como desolador e precário, a então Secretaria de Educação argumentaria que não bastariam apenas investimentos no patrimônio das escolas se, em contrapartida, “[...] o ensino continuar a ser desenvolvido apenas com quadro negro, giz e livro didático” (ABREU, 2009, p. 7). Esse e outros motes anunciam uma transformação da grade curricular com viés interdisciplinar, baseada na ideia de competências e habilidades.

Na gestão seguinte, de Tarso Genro, procurou-se em 2011 substituir a reforma anterior pela chamada *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio*. Saem as competências e habilidades e entra a concepção do trabalho como princípio educativo, com inspiração notadamente do materialismo histórico-dialético e tendo como intelectuais Marx, Engels e Gramsci. Ancorado nos conceitos de *politecnia* e *omnilateralidade*, o centro da reforma desencadeada objetivava propiciar aos estudantes uma formação integral (científica, artística, humana, tecnológica) sem abdicar, no entanto, da preparação para o mundo do trabalho. Vale pontuar que tais ancoragens emergiam no texto curricular mais no campo das intenções do que propriamente num sentido de clareza conceitual e rigor epistemológico.

Uma nova ruptura, porém, surgiria no horizonte gaúcho. Publicada em 2016 como *Reestruturação curricular Ensino Fundamental e Médio*, no segundo ano de mandato de Ivo Sartori, tal proposta anuncia na sua apresentação o intento de pensar na integralidade do ser, a partir da qual os horizontes intelectuais, emocionais, sociais e culturais passariam a ser os grandes desafios da escola no século XXI. Com lastro legal na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN 9394/96, a concepção de *politecnia* seria substituída por princípios já alavancados pelo *Lições do Rio Grande*, isto é, a de grades curriculares formadas por competências e habilidades. Nessa linha de raciocínio, elas contemplariam “[...] metodologias

---

voltadas para o estudo das diferentes trajetórias planejadas e vivenciadas pelos educadores, a fim de orientar o processo de ensino e de aprendizagem em função de objetivos ou fins educativos” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 9).

Entretanto, pouco mais de dois anos depois uma outra reestruturação emergiria no horizonte educacional gaúcho, estando ela em vigência até o momento de escrita deste texto. No final do mandato de Sartori, em 2018, o *Referencial curricular gaúcho* era compartilhado com a comunidade escolar na mesma esteira da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018). Por consequência, estava ancorado em dez macrocompetências essenciais que objetivam proporcionar aos discentes saberes de ordem cognitiva, comunicativa, pessoal e social. Conforme o texto, essa reestruturação teria sido construída de forma democrática e colaborativa, refletindo o desejo de uma educação de qualidade para todos (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 16).

Com esse arquivo de estruturas curriculares disposto, podemos problematizar esse grupo de documentos nas suas regras internas e estratégias de formação. Na concepção de Foucault (1987b), trata-se de operar com as modalidades discursivas, ou seja, os objetos, enunciados, conceitos e estratégias nelas presentes. Na *Arqueologia do saber*, Foucault (1987b) nos mostrou que a sua análise de discurso não se ancora na guarida da ideologia, fazendo um movimento de encontrar o que está “por trás” de uma formação discursiva e/ou presente invisivelmente. Ao invés disso, com a arqueogenéalogia nos colocamos perante certos arquivos a fim de compreender suas regras de formação e existência; descrever então suas prováveis a) *superfícies de emergência*, que seriam as áreas onde o discurso aparece materialmente; b) *autoridades de delimitação*, isto é, instituições e poderes hegemônicos que recebem a autoridade de direito para legislar sobre o mérito de uma formação discursiva; c) as *grades de especificação*, que normatizam os saberes a partir de critérios de veracidade e interdição.

Em outras palavras, a análise discursiva com a qual operaremos na próxima seção transcorre na esteira das seguintes perguntas: 1) Quais são as similaridades e diferenças entre os currículos elencados? 2) Que elementos pedagógicos são rebaixados e erguidos? 3) Em quais verdades os textos se apoiam para dar guarida às suas propostas? 4) Que tipificação de sujeito esses documentos pretendem fabricar?

#### **4 Mudar para permanecer o mesmo**

Ao traçarmos um diagrama geral dos documentos escrutinizados, é preciso destacar que as normatizes curriculares em tela mais se assemelham do que se diferem; sobretudo apontam tudo um único caminho, que supostamente balizaria um projeto social; ancoram-se numa mesma matriz pedagógica, que ressoa por todas as suas páginas; se chegam a ser diferentes, é muito mais em forma do que em conteúdo.

É preciso considerar que cada um desses textos se propõe estar na vanguarda educacional e pedagógica, alinhavando uma ruptura institucional, didática e tecnológica; que eles sinalizavam novos tempos, começando a partir da vigência de cada um deles; que não podem estar errados nem há argumentos que possam combate-los, posto que transmitem uma verdade científica, sociológica, política, técnica e econômica. Justamente por isso, causa surpresa identificar como, a rigor, eles funcionam como barro de um mesmo tijolo. Analisemos, pois.

Em primeiro lugar, os quatro parâmetros curriculares colocam que foram construídos *coletivamente*, por intermédio de um movimento *democrático* que transitou do chão da escola aos especialistas educacionais. Tal percurso teria ouvido professores e profissionais da Educação, circulando por diversas cidades do Estado do Rio Grande do Sul; deu voz a atores historicamente silenciados, que costumeiramente eram excluídos dos processos de decisão curriculares. Essa mesma rota também teve um ponto de parada no interior das universidades, nas quais as pesquisas desenvolvidas trouxeram evidências científicas de como anda e como deve andar os processos de ensino e aprendizagem no século XXI. Ao final do processo, esses documentos puderam afirmar com segurança que seus currículos não foram o corolário de discussões empreendidas em gabinete por burocratas e administradores, mas que estavam em sintonia e faziam eco com os desejos, preocupações e anseios dos professores e alunos da rede pública (e também privada) do Estado do Rio Grande do Sul. Como uma das propostas sintetizou, “[...] a prática democrática se instala neste processo de reestruturação a partir do debate deste documento-base nas escolas e com a participação de toda a comunidade escolar, envolvendo a sociedade como um todo, pois o compromisso com a educação é de todos” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3).

Uma outra característica presente em todas as propostas e que, curiosamente, aparece na introdução desses textos, é a absoluta *urgência* com a qual elas se postam perante a educação gaúcha, uma atitude da qual se conclui que se estava diante de uma *terra arrasada*. Consequentemente, das *Lições do Rio Grande* em 2009, ao *Referencial Curricular Gaucho*,

---

de 2019, procurava-se responder aos seguintes desafios: a defasagem de aprendizagem, as altas taxas de evasão, os índices alarmantes de reprovação e a precarização estrutural.

Os três primeiros itens se desdobram na conclusão de que a rede pública de ensino não vem respondendo aos anseios dos estudantes e, mais do que isso, castiga-os de com base em elementos cuja responsabilidade não é deles. Com a ajuda da Estatística, as propostas provam que um número pequeno de alunos está matriculado em séries correspondentes à sua idade, o que sinalizaria taxas de retenção preocupantes e dispositivos de avaliação punitivos. O resultado desse emaranhado é óbvio: altíssimos índices de evasão, tendo o Ensino Médio à frente desse processo.

Por outro lado, a precarização da infraestrutura das escolas é apontada, ainda que com menor ênfase. Vale ressaltar que essa defasagem teria a ver, peremptoriamente, com dois elementos de maior relevância: o atraso tecnológico e a ausência de políticas de formação continuada de professores. No que se refere ao primeiro item, os textos inventariaram uma rede “parada no tempo”, o que costumava ser exemplificado pela insuficiente conexão com a Internet nos seus espaços e, igualmente, pelo número reduzido e precário de laboratórios de informática nas escolas. Quanto ao segundo item, o enfoque se dava na necessidade de promover cursos de capacitação em serviço para os docentes e técnicos educacionais, de modo que eles pudessem ser inseridos com sucesso nas competências da contemporaneidade, dentre elas – e principalmente – a alfabetização na cultural digital.

As palavras da Secretária da Educação Marisa de Abreu acoplavam a encruzilhada do atraso tecnológico com a parca formação pedagógica:

Não adianta instalar laboratório de informática nas escolas se, nas salas de aula, o ensino continuar a ser desenvolvido apenas com quadro negro, giz e livro didático. E o laboratório for um espaço utilizado uma ou duas vezes por semana para aprender informática ou bater papo na internet, enquanto os professores do currículo continuam a não utilizar softwares educacionais. (ABREU, 2009, p. 7).

A leitura das descrições levadas a cabo não deixa dúvidas de que essas reformas curriculares estavam diante de enormes adversidades, cuja resolução não seria garantida sem um grande esforço coletivo. O próprio *Lições do Rio Grande* admite que “É difícil, em pouco tempo, recuperar o que o governo, em 30 ou 40 anos, não fez” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 6).

No entanto, perante esse contexto doente cada um desses parâmetros assumiria o papel de fornecer remédios considerados imprescindíveis para superar a situação distópica com a

---

qual as matrizes curriculares se defrontavam. Se essas quatro propostas se auto intitulavam inovadoras e diferenciadas, algo certamente haveriam de concordar: a educação pública no Rio Grande do Sul não vinha funcionando há tempos.

O terceiro caminho adotado pelos currículos na faixa de tempo definida funciona como o outro lado da moeda já caracterizado nas características anteriores. Se por um lado o aparato administrativo e pedagógico daqueles governos defendia estar diante de uma terra arrasada educacional, não menos instigante para esses atores era deparar-se com um espaço geográfico enervado de transformações técnicas, produtivas, econômicas e culturais. Era mais uma pauta para o qual os esforços desses parâmetros se endereçavam. Nesse contexto, podemos identificar no interior desses ditos e escritos dois pontos de *convergência discursiva*, liderados ora pela ideia de “Século XXI”, ora pela necessidade de se forjar por intermédio da escola um sujeito com *formação integral*.

No que tange ao período em que nos encontramos, os documentos são categóricos em apontar algumas das características imanentes àquilo que Santos (1996) havia definido como *meio técnico-científico-informacional*. Trata-se, em poucas palavras, da fase do capitalismo em que a acumulação flexível dá as cartas e a produção fordista, por sua vez, perde força. Com a inserção das novas tecnologias na economia de mercado e com a gradual automação de funções antes exercidas por pessoas, estaria acontecendo uma redefinição de funções e profissões, com muitas delas sendo extintas enquanto outras redefinidas. Chama-se a atenção para o fato também da suposta impossibilidade de uma formação escolar para a vida inteira, dado que é impossível garantir com segurança que um diploma outorgado hoje pode ser útil em termos de empregabilidade amanhã. Para um mundo arriscado, tenso e incerto, não poderia ser admitida uma educação aos moldes da escola moderna. É daí que podemos entender o espírito dessas disposições curriculares.

Em outra perspectiva, a formação integral emerge como uma verdade inquestionável cuja construção se transforma numa questão premente para a escola gaúcha. Em três dos quatro documentos que estamos escrutinizando, ela é explicada através da concepção de um sujeito que não é tão somente competente em termos profissionais – muito embora isso seja de suma valia –, mas que se faz presente de modo satisfatório em condições variáveis de múltipla escala. Um sujeito integral atende a requisitos intelectuais elevados e dá conta por completo de questões afetivas e emocionais. Ele é solidário, resiliente, empático e criativo diante de situações novas; sabe da sua condição de cidadão e atua politicamente em prol de

causas inegavelmente sensíveis, como a luta contra a desigualdade, a defesa do direito de minorias e a ação conjugada à preservação e à conservação do meio ambiente em termos sustentáveis. A *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico* acopla o protótipo da formação integral à concepção de *politecnia*. Nela, espera-se que o aluno “[...] não fique subordinado ao desenvolvimento de habilidades específicas e a práticas laborais mecânicas, mas incorpore nas suas atividades profissionais os fundamentos científicos que as sustentam” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 10).

O círculo das semelhanças vem a se fechar, na rede sobreposta e continuista que se formou a partir desse cimento discursivo, com os princípios pedagógicos orientadores dos parâmetros curriculares em tela. Nesse ponto é que parece que estamos diante de um mesmo documento, haja visto a assustadora afinidade entre propostas que almejavam, como ponto de partida, superarem-se umas às outras. Do fundo de um diagnóstico comum e coletivo que apontava a escola como desinteressante, os docentes como desatualizados e os alunos, logo, prejudicados, emergiu ao longo da última década no Estado do Rio Grande do Sul um receituário de *sete provisões pedagógicas*, cuja concretização era estabelecida como condição *sine qua non* para modernizar essa centenária rede.

A saber: 1) a provisão de um ensino que fosse centrado no aluno, ao invés do professor; 2) a provisão de instrumentos que empreendessem a mediação, e não a transmissão de conteúdos; 3) a provisão de metodologias ativas e participativas; 4) a provisão da interdisciplinaridade, a fim de integrar conhecimentos de ordens diversas; 5) a provisão de elementos pedagógicos que aproximassem a escola do trabalho; 6) a provisão de um currículo operacional em termos humanísticos, culturais, tecnológicos e afetivos, constituído de saberes significativos e próximos ao cotidiano discente; 7) a provisão de inovações tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem.

Se essas provisões aparecem diluídas e são ora mais ou menos intensas ao longo dos textos, duas possibilidades têm, no entanto, um protagonismo indiscutível. Uma delas, a “resolução de problemas”, se cristalizou em dezenas de passagens, sendo provavelmente a técnica pedagógica mais celebrada naqueles ditos e escritos. Através dela, o conteúdo ganha em flexibilidade e internaliza um viés utilitarista, pois é manejado mediante simulacros da realidade - vale aqui a metáfora do jogo, moeda forte no contexto de uma aprendizagem significativa. A outra, o “ensino pela pesquisa”, monta guarida ao lado da “pedagogia de projetos”, o que significaria instigar procedimentos nos quais os estudantes interagem com

---

conteúdos que não receberam prontos, mas em processo de construção. Um “projeto”, por outro lado, faz interlocução com o projeto de vida de cada aluno, haja visto que nessa metodologia se abre a oportunidade de ele escolher o que quer estudar (LEITE, 1996).

Com as cartas à mesa e as semelhanças discursivas sinalizadas, percebe-se que a última década curricular gaúcha funcionou de maneira muito aproximativa, com pontos de partida e lugares de chegada norteados por um mesmo solo político-pedagógico. Não por acaso, não seria nenhum exagero dizer que eles seguiram fielmente o podemos denominar de *tábua das quatro crenças curriculares*, aqui entendida enquanto a subordinação natural aos seguintes dizeres: a) construção democrática; b) terra arrasada educacional; c) formação integral; d) inovação pedagógica.

Conjecturando as *sete provisões pedagógicas* com a *tábua das quatro crenças curriculares* teremos, como resultado, uma perspectiva nítida e concreta da forma como o neoliberalismo foi estendido com êxito aos currículos do Rio Grande do Sul. No interior desses textos, seguiu-se fielmente a rota percorrida quando a escola é criticada pela economia de mercado neoliberal. Para Aquino (2018), ela é descrita como sem conexão com a vida real, reproduutora de desigualdades sociais, tediosa, obsoleta e ineficaz, uma vez que não gera resultados positivos concretos. Sem exceções, essas descrições se assemelham completamente aos dizeres presentes nas matrizes curriculares gaúchas.

De forma semelhante, substituir a centralidade dos conteúdos pela noção de competências e habilidades responde, peremptoriamente, ao rearranjo dos processos produtivos que vem instituindo uma forma de trabalhar organizada por projetos e contratos provisórios, com a consequente migração do trabalhador entre empresas e práticas profissionais ao longo da carreira. Trata-se de uma cultura de mudança e atualização permanente que requer a adaptabilidade funcional como algo desejável. O Estado, de mãos atadas no tocante ao enfrentamento desse quadro instável, no máximo está autorizado pelo mercado a garantir a ordem concorrencial, algo que ele pode fazer especialmente por intermédio da educação. É daí que as escolas, sequestradas pela ideia de que a economia é uma ciência do comportamento humano, devem estimular a formação de sujeitos que sejam operadores-de-cálculos, que realizam a equação custo-benefício em todos os âmbitos da existência (SAFATLE, 2020). Nesse cenário, do que vale um currículo alicerçado em saberes históricos, filosóficos, humanísticos, artísticos? Quase nada, geralmente.

---

Ou alguma coisa, se depender dos interesses do público escolar. Afinal, na esteira da Teoria do Capital Humano, ocorre o deslocamento do peso do conhecimento adquirido para os rendimentos que ele possibilita, de forma que cabe ao sujeito capitalizar sua vida, traçar seu percurso e tomar decisões semelhantes a investimentos. A educação é um desses investimentos. Por conseguinte, deve ser útil, deve servir para algo, deve ter retorno futuro e, preferencialmente, em curto prazo. Com perspicácia, Dardot e Laval (2016) concluem que o conhecimento ponderado sob a égide neoliberal se refere não ao *porquê*, mas ao *quanto*, isto é, um conhecimento cujo valor é avaliado pela utilidade que possui para vencer os outros na competição.

Ancorando-se em competências e habilidades e operacionalizado por uma pedagogia flexível de projetos, um currículo desse teor tem tudo para ser customizado, perecível e individualizado, responsabilizando assim os alunos pelas suas escolhas, desejos e interesses individuais. Pleiteando a formação do futuro empreendedor, esse tipo de matriz curricular no máximo se alicerça num conjunto mínimo de saberes orientados para uma base profissional flexível e polivante cuja regra de ouro é a resolução de problemas. Se for assim ótimo, pois como os profetas neoliberais Ludwig Von Mises e Friedrich Hayek diriam, uma vez instaurado os princípios do mercado em todas as instâncias, ele passaria a construir automaticamente os sujeitos; quem empreende aprende, pois em situações de mercado o indivíduo aprende a se dirigir racionalmente (DARDOT; LAVAL, 2016).

Poderíamos encerrar por aqui. Mas ficaria faltando algo se não reservássemos uma crítica à proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico. *Last but not least*.

Ora, quem acompanha a história administrativa do Estado do Rio Grande do Sul nas últimas décadas não diria que um currículo como o do Ensino Médio Politécnico, cujas raízes filosóficas remetem à Marx e Gramsci, seria uma assustadora surpresa. Lembremos, por exemplo, do governo estadual petista no início das 2000 e do seu Movimento Constituinte Popular: lá, já emergia a intenção de construir um panorama que envolvesse a “[...] possibilidade de representar outras propostas educacionais e curriculares que se propõem a ser de esquerda, democráticas, populares, participativas, cidadãs: numa palavra, alternativas” (CORAZZA, 2001, p. 103). Nada, pois, muito distante das aspirações da reestruturação que viria a serposta em prática em 2011. Entretanto, o bizarro é perceber como o Ensino Médio Politécnico, malgrado seus referenciais, tenha se constituído não num ato de ruptura em

---

relação ao status quo, mas sim numa espécie de imanência com os ideários neoliberais, com inúmeras semelhanças de família.

Mas para empreendermos o núcleo dessa argumentação, situemos rapidamente como as noções de *politecnia*, formação integral, escola unitária e *omnilateridade* foram conjecturadas pelo materialismo histórico-dialético.

Os princípios da *politecnia* se baseavam em uma junção entre educação intelectual, física e tecnológica, através de um currículo que transmitiria aos jovens as características dos processos produtivos e elementares de todos os ofícios (MARX, 2004). Existe aqui uma diferença entre técnica e tecnologia, já que a primeira se referiria à instrução de procedimentos mecânicos, enquanto a tecnologia articularia teoria e prática. Uma vez *desalienado*, o trabalhador chegaria ao mais alto estágio de formação humana, no qual o acesso às artes e às ciências o faria dominar as etapas do trabalho produtivo e efetivar relações entre produção e cultura. Poderia fazer-se agente histórico, transformando a sua realidade. Uma formação humana integral, enfim.

Com as terminologias relacionadas a uma escola “desinteressada” e “unitária”, Gramsci convergiria, no século XX, com Marx. Historicamente, a escola burguesa teria acompanhado o sistema de classes, pois havia se desdobrado em uma escola para a elite e outra para aqueles que viviam do trabalho. O currículo transformou-se num modelo “interessado”, que encapsulava os jovens desfavorecidos nas demandas do mercado. Enquanto isso, a escola desinteressada-do-trabalho atenderia às aspirações de uma elite privilegiada: sem a obrigação prematura de ter que trabalhar, os filhos dos burgueses recebiam um programa humanista e universal que poderiam aproveitar aos poucos, sem a pressa daqueles que, por mera sobrevivência, tinham que trabalhar (GRAMSCI, 2001). O termo “desinteresse” não se trata de algo inútil, mas sim que mira objetivos de longo alcance, cujos frutos só podem ser colhidos às custas de paciência e espera. Investimento a perder de tempo, logo.

Ora, o filósofo italiano não defenderia a extinção da escola desinteressada-do-trabalho: opostamente, o objetivo seria ofertar essa mesma escola para todos (GRAMSCI, 2001). Fundada no mesmo padrão do ensino desinteressado, o projeto assumiria outro nome: a “escola unitária”. De inspiração humanista e alicerçada na concepção de uma cultura geral, essa ideia preconiza que a racionalidade industrial não abstraia do trabalhador a intelectualidade. Por outro lado, a escola unitária também não abdicaria de apresentar ao

---

aluno o mundo do trabalho nas suas dimensões ontológicas e históricas. O aluno, não importa a sua proveniência de classe, receberia uma educação completa, abrangendo saberes científicos e tecnológicos necessários não apenas ao trabalho produtivo, mas a uma vida feliz e completa, na qual as artes e a fruição coexistem com a transformação da realidade (NOSELLA, 1992). Em termos gramscianos, uma formação *omnilateral*.

Por questão de obviedade ou simples relação de causa e efeito, seria natural que encontrássemos como operador lógico na proposta politécnica gaúcha uma sucessão de menções a alguns dos elementos citados anteriormente, inclusive expondo como eles seriam levados a cabo na Rede Pública Estadual. Surpreendentemente, não foi o que aconteceu. Após sinalizar a concepção de trabalho como princípio educativo; após situar-se teoricamente ao lado de Marx e Gramsci e de alguns dos seus especialistas no Brasil, como Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto; após perspectivar no seu texto a) novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social; b) a primazia da relação com o conhecimento por parte do estudante ao invés de conteúdos apropriados de forma mecânica; c) a primazia do significado social do conhecimento em detrimento de critérios burocráticos e disciplinares; após todos elementos, o que se viu foi um documento que reproduziria uma série de alavancas em consonância com os projetos educacionais de timbre neoliberal.

Com efeito, na *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico* encontramos subjetividades em voga na economia de mercado contemporânea e alardeadas nos jargões empresariais, como a formação de sujeitos protagonistas, empreendedores e pesquisadores, hábeis no “aprender a aprender”; jovens em aprendizagem constante, que se educam e se pedagogizam permanentemente, tendo em vista a competitividade do capitalismo pós-industrial. Também não há dificuldade para mapear um currículo cujo indexador de verdade era proveniente de critérios de mercado e regulado por índices de produtividade e inovação. Um norteador pedagógico alinhavado pela concepção de “jogo” e pela premissa da liberdade de “consumo”, credenciados sob a forma da resolução de problemas e da pedagogia de projetos (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2011). Uma matriz curricular que não se refere em momento algum à guarida das competências e habilidades (presente nas outras três propostas), mas nem precisaria fazê-lo: já havia levado a bom termo quaisquer dessas especificações empresarias celebradas. Uma proposta que diluía a carga horária de disciplinas consolidadas e colocava em segundo plano a transmissão de um patrimônio cultural/científico/histórico para projetar, ao contrário, “[...] a dinamicidade da produção em

ciência e tecnologia que caracterizam os processos sociais e produtivos contemporâneos, em que novos problemas surgem cotidianamente ao tempo em que conhecimentos e ocupações vão se tornando obsoletos” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 12).

A equipe multidisciplinar que desenvolveu essa proposta poderia ter recorrido bibliograficamente a quem quer que fosse – e não faltariam referenciais. Só não precisaria cometer a profanação teórica de se enganchar na tradição do materialismo histórico-dialético. Não porque não esse ato não seja possível nem, tampouco, por ausência de solidez conceitual e teórico-metodológica, mas simplesmente porque seus princípios foram concomitantemente ignorados, desrespeitados e metamorfoseados por um regime de verdade que funciona na contracorrente da perspectiva politécnica, unitária ou omnilateral. Um equívoco incompreensível, que talvez só a *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico* teve o descaro de fazer?

Até certo ponto sim. Mas prefiro me colocar ao lado de Laval (2004). Para esse estudioso do neoliberalismo escolar, os pedagogos de esquerda historicamente vêm negando uma virada neoliberal nas políticas públicas educacionais: quando alçados a posições dominantes e burocráticas costumam pensar a educação de modo binário, isto é, como estivesse polarizada entre o campo tradicionalista, conversador e elitista *versus* o campo modernista e igualitário dos democratas. Em tempos neoliberais, tais operadores simplesmente não funcionam, de modo que invenções monstruosas e repletas de remendas como a *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico* não apenas são frequentes, como podem retornar com outras roupagens. Por isso, o alerta se faz necessário.

## 5 Desfecho

Com a perspectiva de trabalho arrolada ao longo deste texto, esperamos ter levado a cabo um quadro dos parâmetros curriculares do Estado do Rio Grande do Sul na última década. Entretanto, as correias transmissoras movimentadas não procuraram discutir as possibilidades de aplicar as disposições definidas nestes documentos nem, tampouco, averiguar se elas estariam sendo realizadas ou não no interior da sala de aula. Por intermédio de algumas noções foucaultianas, nossos objetivos predispuceram a descrição das pontas de lanças de um arquivo em especial, oferecendo articulações para pensar de outra maneira o trabalho pedagógico e o modo como ele é pronunciado nos discursos “oficiais”. Fizemos assim um exercício analítico na esteira do que Agamben (2009) define como

---

contemporaneidade, isto é, uma relação de afastamento do sujeito com o seu tempo na qual a tomada de consciência daquele sobre esse alavancaria uma atitude crítica e reflexiva, que não aceita o conhecimento como algo dado, pré-determinado, fixo e inexorável, mas sim social e historicamente construído.

Através das certeiras indicações de Michel Foucault e outros analistas sobre o neoliberalismo, coube a nós refutar as análises simplistas e completamente equivocadas que tomam o pensamento neoliberal como um retorno ao *laissez-faire* apregoado pelo liberalismo clássico. Também nos coube, no mesmo sentido, desconsiderar que haja no neoliberalismo um desejo de retirada do Estado da arena da economia de mercado. Ao contrário: no bojo das escolas ordoliberais e anarcoliberais o que se defendeu e vem sendo defendido é o princípio de que o mercado não é natural, mas uma realidade construída com a qual o Estado deve estar de acordo e ajudar a construir. Essa realidade não acontece satisfatoriamente por meio da troca, mas sim através da competição entre os indivíduos, de forma que as instituições públicas e privadas devem conduzir os indivíduos ao empreendedorismo, com a empresa se transformando em modelo de conduta e modo de existência. Por conseguinte, todos, sem exceção, precisam ser submetidos à norma da concorrência.

Para imprimir tal identidade na subjetividade dos indivíduos, a educação é uma das peças-chave, senão a principal chave; ela pode, mediante o currículo, a arquitetura escolar e as práticas pedagógicas, simular o maior número possível de situações de mercado, impondo aos sujeitos a obrigação de escolher e capitalizarem suas vidas: naturalizando a concorrência, enfim. Incorporada aos dispositivos de desempenho, a escola é pensada no interior de uma contemporaneidade de incerteza profissional na qual o trabalho é provisório e operado pela instabilidade das missões temporárias e das relações de curto-prazo. As matrizes curriculares, à direita e à esquerda, passam a responder a interesses utilitaristas cuja potencialidade residiria no incremento do capital humano de cada estudante, que investe sobre si para se tornar vendável futuramente. É o caso das recentes e variadas reformas curriculares que vêm acontecendo no Estado do Rio Grande do Sul. Supostamente inovadoras, pretensamente progressistas, aparentemente democráticas, nada mais são do que uma parte importante do regime de verdade neoliberal.

O projeto neoliberal vem pautando as discussões sobre a escola e os seus trâmites pedagógicos. Discurso plástico, autoprodutivo e com uma capacidade de adaptação inédita, ele consegue conjugar-se a ideologias díspares como a de “aprendizagem permanente” ou a

concepção gramsciana de educação. Os efeitos são sensíveis e já deveriam estar sendo mapeados com maior atenção. Posto que a noção de liberdade aventada pelo neoliberalismo se refere muito mais à liberdade individual de escolha e aos princípios da meritocracia, pode-se prever com alto grau de acerto a subtração da grade curricular de componentes disciplinares que não sejam alegadamente rentáveis e eficientes em termos de ascensão econômica e profissional. Isso já está acontecendo, mas muitos preferem fingir que não veem. Por outro lado, na continuidade do que dizia Laval (2004), o triplo risco de *desinstitucionalização, desvalorização e desintegração* da escola vem aumentando em probabilidade assustadoramente. Difícil pensá-la como instituição quando deve funcionar flexivelmente, tal como uma empresa. Qual a importância terá para a sociedade quando seus valores são avaliados por elementos econômicos perecíveis e em continuada destruição criativa? Como pode a escola integrar-se à comunidade e à sociedade, se se espera dela que se organize em função das demandas individuais não dos discentes, mas sim de uma clientela diversificada?

Todavia, entre o discurso que se instaura e a prática que se exerce no interior de uma sala de aula não acontece uma relação de correspondência direta nem de isomorfia entre as palavras e as coisas. Apesar de tudo, o estabelecimento de noções como as de “empreendedorismo”, “projeto de vida”, “competências e habilidades” e “inovação” continua a passar pelo processo de transposição didática do professor, que irá traduzi-las pedagogicamente conforme sua autoria, cosmovisão política, escala institucional e contexto sociocultural. Em suma, ele prossegue sendo um *autor da cena pedagógica*, engendrando uma *educação menor*, isto é, significada no cotidiano da sua escola, minoritária e amiúde não-cooptada pelos ministérios, gabinetes e secretarias de Estado (GALLO, 2002). Sim, o neoliberalismo escolar avança e lastimavelmente pode avançar ainda mais, mas a resistência docente permanece possível e realizável.

O exame teórico é parte dessa luta. E é aí que entra a importância da atividade arquegenealógica de Michel Foucault: ao nos afastar-nos criticamente do presente, podemos identificar e discutir quais são os regimes de verdade que nos subjetivam e aos quais estamos sujeitados, aqueles que nos interditam e pelos quais somos ameaçados. Ainda que visíveis na superfície, não os víamos, ou pareciam efeitos de outras lógicas. Parece ser o caso dos documentos curriculares produzidos no Estado do Rio Grande do Sul na última década: ora autointitulados à esquerda e revolucionários, ora pragmáticos, e voltados para o mercado de

---

trabalho, talvez eles sejam bem mais parecidos do que planejaram ser. Uma relação de continuidade. Um triunfo neoliberal.

Os riscos estão colocados e chegará um momento em que não poderemos mais dizer que não sabíamos do que se tratava. Isto posto, parece prudente que nos rebelemos para mais tarde não precisar gravar no mausoléu coletivo da docência o brilhante epítápio da mestra Sandra Mara Corazza (2021, p. 25): “É sinistro como executamos crueldades contra a nossa própria docência”.

## Referências

- ABREU, M. Lições do Rio Grande Referencial Curricular para as escolas estaduais. In: RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande**: Ciências Humanas e suas tecnologias. Referencial Curricular. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009.
- AGAMBEN, G. “O que é o Contemporâneo?” In: AGAMBEN, G. **O que é o Contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AQUINO, J. G. As pedagogias contemporâneas como materialização do corolário neoliberal na educação. In: RESENDE, Haroldo de (Orgs.). **Michel Foucault – a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.
- AQUINO, J. G. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019.
- BATISTA, B. N. Foucault e a genealogia do neoliberalismo. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói/RJ, v. 6, n. 11, p. 137-159, jul-dez. 2019.
- BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BOBBIO, N. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CORAZZA, S. M. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, mai.-ago. 2001.
- CORAZZA, S. M. O Sonho da Docência: Fantástico Tear. **Pro-posições**, Campinas, v. 32, e20200008, p. 1-29, 2021.
- COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 34, n. 2, pp. 171-186, ago. 2009.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DERRIDA, J. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

---

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande:** Ciências Humanas e suas tecnologias. Referencial Curricular. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2011.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Reestruturação curricular Ensino Fundamental e Médio.** Porto Alegre: Departamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação, 2016.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular gaúcho:** Humanas. Departamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação, 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987a.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987b.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos II:** Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collége de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul.-dez. 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, volume 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

HARDT, M. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Eric (Org.). **Gilles Deleuze:** uma vida filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo:** História e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, C. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal.** São Paulo: Elefante, 2020.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

LEITE, L. H. A. **Pedagogia de Projetos:** intervenção no presente. Belo Horizonte: Dimensão, 1996

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral:** uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.;

DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SENNET, R. **A corrosão do caráter.** Rio de Janeiro: Record, 2008.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Orgs.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, 2000.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo de (Orgs.). **Michel Foucault – a arte neoliberal de governar e a educação.** São Paulo: Intermeios, 2018.