



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cícero Augusto Richter Schneider

**O PNE (2014-2024) COMO UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE
NEOLIBERAL: EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL**

Santa Cruz do Sul

2026

Cícero Augusto Richter Schneider

**O PNE (2014-2024) COMO UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE
NEOLIBERAL: EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva.

Santa Cruz do Sul

2026

CIP - Catalogação na Publicação

Schneider, Cícero Augusto Richter

O PNE (2014-2024) como um dispositivo da governamentalidade neoliberal : Educação e neoliberalismo no Brasil / Cícero Augusto Richter Schneider. – 2026.

130f. ; 27 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva.

1. Educação. 2. Plano Nacional de Educação. 3. Neoliberalismo. 4. Governamentalidade neoliberal. 5. Dispositivo. I. Silva, Mozart Linhares da. II. Título.

Cícero Augusto Richter Schneider

**O PNE (2014-2024) COMO UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE
NEOLIBERAL: EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Mozart Linhares da Silva

Professor Orientador – UNISC

Dra. Betina Hillesheim

Professora Examinadora – UNISC

Dra. Elisete Medianeira Tomazetti

Professora Examinadora - UFSM

Santa Cruz do Sul

2026

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final de uma trajetória significa, também, olhar para trás e ver tudo e todos os tiveram um papel na construção da estrada. Cabe aqui, então, deixar alguns agradecimentos muito especiais.

Primeiramente e sempre, agradeço ao apoio da minha família, meus pais Milton e Adriana, minha irmã Rafaela, que sempre encorajaram meus estudos e meus projetos, não sendo diferente no caso do Mestrado. Obrigado por sempre terem ouvido, aconselhado e me encorajado em minha jornada profissional e acadêmica, como continuam fazendo até hoje.

Agradeço à minha namorada Paola, minha companheira de vida, por me fazer companhia e por me trazer todas as alegrias desse mundo. Obrigado por ter sido tão compreensiva e por ter me apoiado e sempre me apoiar tanto, mesmo quando eu tenho que me ausentar, sair mais cedo, me atrasar, ou quando eu estava com a cabeça meio longe porque tinha que terminar de escrever.

Ao meu professor e orientador, Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva, por todos os ensinamentos, toda a paciência e todo o apoio na construção de minha caminhada acadêmica, que vem desde as aulas no curso de História na Unisc, chegando até aqui, no Mestrado em Educação.

À Prof. Dra. Betina Hillesheim, por todas as aulas, leituras e debates ótimos durante o Mestrado. Agradeço por ter aceito meu convite para a Banca de Qualificação e para a Banca final de defesa dessa dissertação, da qual, para além da avaliação, tens um importante papel no desenvolvimento das ideias e dos conceitos.

À Prof. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti, por ter aceito meu convite para ser a avaliadora externa da Banca de Qualificação e Banca de defesa dessa dissertação. Obrigado por seus apontamentos, sugestões, e pela leveza e alegria de sua fala, que tornaram todo esse processo bem mais leve.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisc, pelo apoio e acolhida no Mestrado. Um agradecimento especial à Prof. Dra. Cheron Zanini Moretti e à secretária do departamento Daiane Maria Isotton, que me auxiliaram em algumas demandas urgentes no final de 2025, sem às quais não seria possível concluir o Mestrado.

Aos docentes do Mestrado em Educação da Unisc, por todos os seus ensinamentos e incentivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), que

possibilitou a realização do curso do Mestrado e a realização da pesquisa, por meio da concessão da bolsa Prosuc Modalidade II, sendo, assim, de grande importância para a realização da presente dissertação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, pelos encontros realizados, textos lidos e pela discussão qualificada, que auxiliaram muito na construção do referencial teórico dessa dissertação.

Por último, mas não menos importante, ao meu colega de Graduação, de Mestrado, de trabalho, e irmão que a vida me deu, Marlon Antônio Bianchini, por toda a parceria, conversas, debates, pela leveza dos dias, pela companhia na vida, no trabalho e na ida pra Anped, lá na Paraíba, onde encontramos o gás que faltava pra ir adiante. Estamos juntos desde a Graduação, irmão, e vamos adiante agora, em direção ao Doutorado.

A todos e todas aqui citados, e a muitos outros que passaram, deixo aqui o meu agradecimento de coração. Muito obrigado!

Se, por um lado, a lógica do capital produz a exclusão sob aparência de incluir, ou inclui mantendo a exclusão, por outro, provoca nos estudiosos das questões sociais e produz na existência concreta de milhões de pessoas reações em busca de mudanças.

(Colares; Colares, 2022, p. 17)

“Voltar?”, pensou ele. “Não adianta nada! Ir para os lados? Impossível! Ir em frente? A única coisa a fazer! Adiante então!”. Levantou-se e avançou, segurando à frente a pequena espada e tateando a parede, o coração batendo como um tambor.

(J. R. R. Tolkien. *O Hobbit*. São Paulo: Editora WMS Martins Fontes, 2009, p. 70).

RESUMO

A presente dissertação busca analisar como o Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2014-2024 opera enquanto um dispositivo da governamentalidade neoliberal no Brasil, atuando na subjetivação e condução das condutas na racionalidade neoliberal e no processo de mercadização e empresariamento da educação. O PNE (2014-2024), nesse sentido, é tangenciado por outras legislações educacionais centrais: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o PNE (2001-2010), a Lei N° 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) e a Base Nacional Comum Curricular. Tendo como base os conceitos desenvolvidos por Michel Foucault, a dissertação faz uso da governamentalidade como conceito-chave, no sentido de compreender como se dá o processo de subjetivação e condução das condutas em uma dada racionalidade. Nesse sentido, também faz uso do conceito de dispositivo, compreendido como um conjunto heterogêneo de elementos – como leis, discursos, instituições, entre outros – que, estabelecendo uma rede complexa, opera estrategicamente no processo de subjetivação na racionalidade em que está situado, sendo, ao mesmo tempo, constituído e moldado por ela. A governamentalidade neoliberal, pautada pela racionalidade do neoliberalismo (centrada na lógica de mercado e da concorrência), estabelece o pano de fundo onde o dispositivo do PNE (2014-2024) opera, estabelecendo um cenário onde a educação é perpassada pela lógica de mercado, passando por um processo de mercadização e empresariamento, onde o PNE (2014-2024), sendo uma legislação educacional central e compreendido como um dispositivo na racionalidade neoliberal, tem um papel central. Este acompanha as diferentes facetas da governamentalidade neoliberal no Brasil, apresentando inicialmente um caráter democrático e inclusivo e, após, uma tendência conservadora, autoritária e religiosa cristã. O PNE (2014-2024), enquanto um dispositivo da governamentalidade neoliberal, mobiliza aspectos como a noção de qualidade da educação (pautada pela lógica gerencial, empresarial e avaliada por médias quantitativas), a associação da educação com o mundo do trabalho e a flexibilização da noção de educação para o benefício da esfera privada, assim como questões vinculadas à governamentalidade neoliberal conservadora, como o apagamento das noções de gênero e sexualidade do corpo da lei, a mobilização de movimentos como o Escola Sem Partido na elaboração do Plano e os cortes de gastos para a educação pública.

Palavras-chave: Educação; Plano Nacional de Educação (PNE); Neoliberalismo; Governamentalidade neoliberal; Dispositivo.

ABSTRACT

The present dissertation seeks to analyze how the National Education Plan (PNE) for the 2014–2024 decade operates as a *dispositif* of neoliberal governmentality in Brazil, acting upon subjectivation processes and the conduct of conduct within neoliberal rationality, as well as within the process of the marketization and entrepreneurialization of education. In this sense, the PNE (2014–2024) is intersected by other central educational legislations: the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the PNE (2001–2010), Law No. 13,415/2017 (New Upper Secondary Education), and the National Common Curricular Base (BNCC). Grounded in the concepts developed by Michel Foucault, the dissertation employs governmentality as a key concept in order to understand how processes of subjectivation and the conduct of conduct take place within a given rationality. In this regard, it also draws on the concept of *dispositif*, understood as a heterogeneous set of elements—such as laws, discourses, institutions, among others—which, by establishing a complex network, operates strategically in the process of subjectivation within the rationality in which it is situated, while at the same time being constituted and shaped by it. Neoliberal governmentality, guided by the rationality of neoliberalism (centered on market logic and competition), establishes the backdrop against which the *dispositif* of the PNE (2014–2024) operates, creating a scenario in which education is permeated by market logic and undergoes a process of marketization and entrepreneurialization. In this context, the PNE (2014–2024), as a central piece of educational legislation and understood as a *dispositif* within neoliberal rationality, plays a pivotal role. It follows the different facets of neoliberal governmentality in Brazil, initially presenting a democratic and inclusive character and subsequently displaying a conservative, authoritarian, and Christian religious tendency. The PNE (2014–2024), as a *dispositif* of neoliberal governmentality, mobilizes aspects such as the notion of quality in education (grounded in managerial and corporate logic and assessed through quantitative averages), the association of education with the world of work, and the flexibilization of the notion of education for the benefit of the private sphere, as well as issues linked to conservative neoliberal governmentality, such as the erasure of notions of gender and sexuality from the body of the law, the mobilization of movements such as *Escola Sem Partido* in the drafting of the Plan, and budget cuts to public education.

Keywords: Education; National Education Plan (PNE); Neoliberalism; Neoliberal governmentality; *Dispositif*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APERS	Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EC	Emenda Constitucional
EUA	Estados Unidos da América
FNE	Fórum Nacional de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRN	Partido Reconstrução Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
PUIC	Programa UNISC de Bolsas de Iniciação Científica
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS	12
1.1. Trajetória acadêmica e profissional: constituindo-se enquanto pesquisador	15
1.2. Problemática da pesquisa	17
1.3. Caminhos metodológicos	18
1.4. <i>Corpus</i> de pesquisa	21
2. CONTEXTUALIZANDO O PNE	25
2.1. Um plano para a educação: histórico do PNE	26
2.2. Neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil: Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a influência dos organismos financeiros internacionais, neoliberalismo no Brasil e a construção do PNE	30
2.3. Outras visões sobre o PNE: revisão de literatura	43
3. LENTES TEÓRICAS: A GOVERNAMENTALIDADE E O DISPOSITIVO	54
3.1. A respeito da Governamentalidade	55
3.3. O Dispositivo	65
4. O MERCADO, LÓGICA DA CONCORRÊNCIA E CAPITAL HUMANO: A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL	71
4.1. A governamentalidade neoliberal em duas facetas: democrática e conservadora 81	
5. O PNE (2014-2024) ENQUANTO UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL	91
5.1. O PNE (2014-2024) e o neoliberalismo na educação brasileira: qualidade na educação, mundo (mercado) do trabalho e mercadização	91
5.2. O PNE (2014-2024) e a governamentalidade neoliberal conservadora: cortes de verba e recortes autoritários	103
6. PALAVRAS FINAIS: UM NÃO-FECHAMENTO	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	123
Anexo I: Metas do PNE (2014-2024), com sua descrição e principais resultados.	123

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Mas como assim!?, Arthur vociferava no meio da sala, com um misto de divertimento e indignação. Por que tu não investe esse dinheiro em um fundo de investimentos? Tu conseguiria uma boa grana só com o rendimento. Um amigo meu colocou um bom dinheiro no banco e tá vivendo com as rendas do fundo de ações, e o professor de Educação Financeira comentou que...

O professor de Geografia que estava responsável pela turma olhou para o aluno com cara de cansado, revirando levemente os olhos. A preleção de Arthur continuava. O jovem, na casa dos seus quinze anos, continuava ressaltando o quanto a Educação Financeira era importante, o quanto a Matemática enquanto matéria não servia para muita coisa – a não ser as porcentagens, regras de três e cálculos relativos a rendimento ou que fossem aplicados à vida financeira. A Geografia, então, servia para pouco. Melhor seria se o docente ensinasse Marketing Digital, já que gravava bons vídeos em suas redes sociais. Mas o principal questionamento – e ponto de indignação – do jovem Arthur para o professor de Geografia era bem específico.

Mas meu, como assim tu prefere guardar teu dinheiro só para viajar? Tu vai gastar tudo! Por que não pega uma parte disso e investe?

O professor, nos últimos meses do ano letivo, com o cansaço estampado na testa, somente retrucava que gostava de viajar, que preferia investir o dinheiro dele em viagens e experiências, em bons jantares e produtos para uso pessoal. Não gostava de guardar o dinheiro no banco. *Mas se tu guardar lá a grana vai render, respondia o jovem Arthur. Porque se tu fizer um planejamento de longo prazo, calculando o rendimento – como o professor de Educação Financeira ensinou...*

Mas meu guri, dizia o docente, enrolando um mapa que há pouco mostrava para a turma de Primeiro Ano do Ensino Médio, eu não gosto! Prefiro viajar, beber um bom vinho, ir no cinema...

O garoto, contudo, era bastante insistente.

Mas cara! Isso não te traz nenhum rendimento. Não te traz nenhum desenvolvimento pessoal. Tá louco, gastar com filminho e passeio. Isso vai te trazer o quê? Só perder tempo. Tu poderia pegar esse dinheiro e investir! Ah, ou melhor ainda! Poderia fazer um perfil, criar conteúdo sobre as tuas viagens e monetizar. Bah, seria legal, heim. Viajar e trabalhar um pouquinho, já ganhava uma grana. Levar uma vida de professor empreendedor, já pensou? Já

faz umas aulas de Geografia com os teus vídeos, faz um marketing e quem sabe cria um curso para vender...

O professor de Geografia suspirou, exausto. Não valia à pena discutir. A Educação Financeira, o rendimento e o empreendedorismo haviam vencido aquele debate. Só bastava esperar o sinal para o final da aula, daqui a cinco minutos.

Devo ressaltar, logo após estas palavras introdutórias, que o jovem Arthur não existe, de fato (apesar de, talvez, existir). Sendo a escrita passível de muitas voltas, erros e criações, não se pode afirmar que este é um relato fiel, que dê conta do vivido ou que retrate uma realidade. Constitui-se, assim, em um biografema, construído no encontro de muitas e diversas vidas, que são reais, ficcionais e vividas (Capellari; Cruz, 2024). O sujeito aqui apresentado não é autêntico, verdadeiro, uma vez que o pesquisador, em sua escrita, realiza uma fabulação da realidade. A narrativa descrita não se atém a datas ou a uma linearidade, mas se constitui enquanto um fragmento de realidade. Nesse sentido, “as fronteiras entre invenção e realidade se borram, já não é possível distinguir quais são os pequenos fragmentos de vida que alimentam a fantasia” (Capellari; Cruz, 2024, p. 122). Apesar de o fragmento não demonstrar uma situação real, propriamente dita, reflete situações muito presentes no modelo de escola neoliberal que se apresenta na atualidade, marcado por elementos como a cultura do empreendedorismo, a lógica de empresa e de concorrência (Laval, 2004), da produção, da educação financeira, entre outros. Este biografema em particular foi escrito no contexto da disciplina “Seminário Avançado II - Políticas de Escrita e Pesquisa”, integrante do currículo do Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), no ano de 2024, e se encontra na raiz do incômodo, da coceira questionadora, que gerou a presente pesquisa.

O neoliberalismo, para além de uma teoria econômica, se constitui como um modo de ser, de estar e de viver no mundo - um *ethos* (Veiga-Neto, 2013). Ele perpassa por todos os aspectos do tecido social, para além do campo econômico. Neste, pressupõe que o Estado não influencie no mercado, deixando-o atuar livremente, e não apenas isso, mas também atuando no campo político para garantir que o mercado funcione. Ou seja, o Estado passa a governar *para* o mercado (Silva, 2024). Contudo, além do campo econômico, os aspectos neoliberais, pautados na lógica da competição, do empreendedorismo de si, do capital humano, do cálculo de custo/benefício, da meritocracia, entre outros, permeiam os outros setores da sociedade. Educação, cultura, relações sociais, saúde, tudo passa a ser afetado e pode ser analisado por esta lente neoliberal.

Nessa lógica, a área da Educação é bastante afetada. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Brasil, 1996), carta magna da educação nacional, o neoliberalismo vem encontrando caminhos e se integrando ao campo educacional, como uma serpente que, por sua flexibilidade e mobilidade, vai abrindo caminhos na terra (Han, 2018). Financiado por organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre outros, o Brasil passou a seguir as diretrizes propostas por estes organismos para a formulação de suas principais legislações e propostas educacionais. Com isso, o neoliberalismo se encontra intrínseco na letra da lei.

Entre estas políticas públicas educacionais de nível nacional se encontra o Plano Nacional de Educação (PNE). Apesar de ser uma demanda antiga da educação nacional, foi promulgado como lei pela primeira vez em 2001, por meio da Lei N° 10.172/2001 (Brasil, 2001), tendo vigência decenal. Após o término da duração do PNE, em 2010, alguns anos se passaram até a elaboração do projeto e promulgação do novo PNE, promulgado em 2014 e válido até 2024 (Brasil, 2014). Contudo, teve sua vigência prorrogada até dezembro de 2025 (Brasil, 2024). Ambos os PNEs, elaborados e situados historicamente em um contexto de sociedade marcada pela racionalidade neoliberal, trazem em seu texto e em seus desdobramentos os traços desse modo de ser.

Assim, esta dissertação busca analisar como o PNE (2014-2024) atua enquanto um dispositivo da governamentalidade neoliberal, tangenciado por outras importantes legislações educacionais, como a LDB (Brasil, 1996), o PNE (2001-2010) (Brasil, 2001), a Lei N° 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), atuando, assim, nos processos de subjetivação em uma racionalidade neoliberal, que apresenta diferentes facetas, sendo inclusiva (Lopes, 2009) e democrática (Gallo, 2017) e, também, conservadora e autoritária (Lockmann, 2020; Scotta, 2025). Os conceitos de dispositivo e de governamentalidade, vinculados às concepções elaboradas e discutidas por Michel Foucault e comentadores, serão aprofundados na sequência. Para elaborar a problemática que a presente dissertação estabelece, se faz necessário abordar um pouco sobre minha trajetória enquanto pesquisador e profissional da Educação.

1.1. Trajetória acadêmica e profissional: constituindo-se enquanto pesquisador

Assim como a pesquisa costuma ser, minha trajetória enquanto pesquisador não foi linear, não se ateve a uma estrada pré-definida. Iniciei minha vida acadêmica com o ingresso no curso de Licenciatura em História, na UNISC, no ano de 2016. Desde a formação escolar, trago comigo o gosto pela profissão docente e pela sala de aula, tendo várias figuras de professores e professoras como referência em minha jornada. Assim, logo em 2016, ingressei no programa de estágio da Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul, trabalhando como monitor de alunos incluídos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Schroeder. Contudo, além da docência, o gosto pela pesquisa, inicialmente no campo da História, também foi um legado da Educação Básica. Com isso, em 2016 fui contemplado com uma bolsa do Programa UNISC de Bolsas de Iniciação Científica (PUIC), atuando no projeto de pesquisa “Fronteiras da Escravidão no Sul Brasil”, sob a orientação do Prof. Dr. Olgário Paulo Vogt e do Prof. Dr. Roberto Radünz, vinculados ao então Departamento de História e Geografia da Universidade, realizando a digitalização, transcrição e análise de processos criminais das últimas décadas do período da escravidão no Rio Grande do Sul, disponibilizados no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERES). Permaneci integrado no projeto de pesquisa até o desligamento dos dois professores orientadores, em 2019, tendo apresentado diversos trabalhos em eventos e seminários acadêmicos e publicado um artigo acadêmico e resumos em anais de congressos.

Contudo, apesar da saída de meus orientadores, meu período de bolsa ainda contava com pouco mais de um semestre. Assim, por proximidade de temas, fui direcionado para a orientação do Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva. Passei, então, a integrar o Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, encabeçado pelo Prof. Mozart. Assim, fui me aproximando da área da Educação, apesar de ainda trabalhar com os aspectos históricos da escravidão. Naquele período, o grupo estava elaborando textos de caráter paradigmático, a serem utilizados como fonte de pesquisa por docentes da Educação Básica. Da produção deste material resultou o livro *21 Textos para discutir racismo em sala de aula* (2022), que tem organização de Mozart Linhares da Silva e Luiza Franco Dias, no qual é de minha autoria o capítulo intitulado “Desmistificando a escravidão no Brasil”. Minha trajetória como bolsista de Iniciação Científica na graduação se encerrou no primeiro semestre de 2020. Concluí a graduação em História em plena pandemia de Covid-19, no ano de 2021. Em meu trabalho de conclusão de curso, sob a ótica da história do tempo presente, me aproximei um pouco mais das temáticas relativas à Educação, tomando como objeto de pesquisa o Movimento Escola Sem Partido.

O questionamento de minha pesquisa foi sendo construído na união entre a trajetória acadêmica e a profissional. Assim, cabe ressaltar, também, minha participação como bolsista no Programa Residência Pedagógica, entre os anos de 2018 e 2020, atuando na Escola Estadual de Educação Básica Estado de Goiás, em Santa Cruz do Sul. A atividade na Residência contou com um diagnóstico da instituição escolar e com a prática de docência do componente curricular História para duas turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental, além de ter possibilitado a produção de um artigo científico em coautoria com o professor preceptor na instituição de ensino e com uma colega bolsista residente. Além disso, entre 2022 e 2023, atuei como monitor na Escola de Educação Básica Educar-se, instituição privada do município de Santa Cruz do Sul. A partir de 2023, passei a atuar como docente na Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL), ministrando as disciplinas de Informática Básica e Música. Assim, tive a grata oportunidade de ter experiências com diversas realidades de ensino em instituição escolar: municipal, estadual, privada e comunitária (sendo esta última em modalidade de ensino da Educação do Campo).

Após o término da graduação, passei por um período de afastamento da academia, na esteira dos efeitos da pandemia de Covid-19. Contudo, ao final de 2023, me senti preparado e provocado a retornar ao mundo da pesquisa. Assim, prestei a seleção e fui aprovado no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC para a turma de 2024 do Mestrado em Educação. Neste curso, me vinculei à linha de pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, de viés teórico pós-crítico, permanecendo, também, em atuação no Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação. Nos estudos das disciplinas da grade curricular e do grupo de pesquisa, me aprofundei nas leituras sobre o neoliberalismo, tendo por base os textos de Michel Foucault e seus comentadores. A partir daí, foi possível dar um formato teórico a um incômodo que me acompanhava há algum tempo.

A Escola de Educação Básica Educar-se, onde atuei como monitor entre os anos de 2022 e 2023, foi, também, a instituição onde terminei a Educação Básica. Recém chegado em Santa Cruz do Sul, em 2014, cursei o 2º e 3º Ano do Ensino Médio no Educar-se, escola privada localizada no interior da UNISC. Com um ensino de qualidade e um caráter inclusivo, o Educar-se foi a instituição escolhida por minha família na época. Quase uma década depois, retornei aos corredores e bancos da escola, mas atuando do outro lado da sala. Já graduado em História e integrante do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, onde estudamos e discutimos sobre o neoliberalismo, fiquei espantado ao regressar. Pude observar na prática, e com assombro, os elementos característicos de uma educação neoliberal: valorização da cultura empreendedora e da educação financeira, redução da carga horária e do aprofundamento das

disciplinas das Ciências Humanas, ensino pautado em habilidades e competências aos moldes da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, e a incômoda impressão de que lidávamos com clientes, e não com alunos. Talvez esse aspecto já se demonstrasse antes, mas somente por meio da maturidade acadêmica eu consegui visualizá-lo.

Com essa sensação de incômodo e provocação, me senti motivado a analisar a racionalidade neoliberal na educação. Primeiramente, pensei em tomar como objeto de pesquisa o Novo Ensino Médio. Em diálogo com o Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva, que aceitou atuar como meu orientador, foi modificado para um corte histórico de legislações educacionais no período entre a Constituição Federal de 1988 e a Lei N° 13.415/2017, a lei do Novo Ensino Médio. Esse corte, após a elaboração do projeto de pesquisa e aprovação em banca de qualificação, foi considerado muito amplo. Por fim, foi selecionado como objeto o PNE (2014-2024), tendo em vista o seu papel central no planejamento e desenvolvimento do cenário educacional brasileiro durante sua década de vigência. A partir do objeto, foi possível estabelecer a problemática da pesquisa.

1.2. Problemática da pesquisa

A pesquisa científica, na maioria das ocasiões, parte de um questionamento. Contudo, assim como a escrita é passível de voltas e reviravoltas, a estrada que leva à produção acadêmica não costuma ser linear. Muitas vezes, os questionamentos propostos não são sólidos, previsíveis, e não têm suas definições totalmente precisas. Assim, a pesquisa em Educação é, pode-se dizer, imprevisível, não sendo um produto somente de dados de caráter quantitativo e de técnicas essencializadas e inquestionáveis (Freitas, 2021). O campo da Educação provoca seus pesquisadores e pesquisadoras, trazendo o desafio de compreender seus campos de disputa, seus contextos históricos, teóricos e culturais, suas problemáticas e seus avanços, suas incertezas e seus desafios. Pesquisar em Educação, assim, é andar por uma estrada tortuosa, acidentada, mas repleta de belas vistas e trechos desafiadores e instigantes.

Neste sentido, se coloca a figura do pesquisador ou pesquisadora. Seja durante as aulas do Mestrado, seja em encontros de grupo de pesquisa ou em simples diálogos com docentes e colegas de curso, sempre foi recomendado que o trabalho de pesquisa fosse feito com algo que fosse do interesse ou que, de alguma forma, tocasse aquele ou aquela que pesquisa. Assim, pesquisador e pesquisa acabam por se misturar durante a trajetória acadêmica, sendo, muitas vezes, o interesse de pesquisa criado pela trajetória profissional ou de vida daquele que

pesquisa. Neste sentido, me relacionei, primeiramente, com as concepções teóricas sobre o neoliberalismo e seus efeitos no campo da Educação, que me instigaram à pesquisa. A seleção do PNE como objeto de pesquisa se deu em um recorte de um *corpus* maior de legislações educacionais, que incluía a LDB, a BNCC, a Lei 13.415/2017, entre outras.

Com isso, se estabeleceu como problemática o seguinte questionamento: de que forma o PNE (2014-2024), tomado como um dispositivo da governamentalidade neoliberal, foi constituído e opera no âmbito de uma racionalidade neoliberal, em suas diferentes facetas (democrática e conservadora), mobilizando, inclusive, outras legislações e noções conceituais características do neoliberalismo, como o capital humano, o empresariamento e a meritocracia e atuando no processo de subjetivação na racionalidade neoliberal. Mais especificamente, a pesquisa busca reconhecer os pontos em que a legislação abordada é permeada pela lógica neoliberal e dialoga com ela, que concepções o PNE (2014-2024) – perpassado pela racionalidade neoliberal – permite mobilizar no âmbito de um *ethos* neoliberal – que se configura enquanto um modo de ser no mundo (Veiga-Neto, 2013), e como a legislação, compreendida como um dispositivo da governamentalidade neoliberal, opera no processo de subjetivação na racionalidade do neoliberalismo.

1.3. Caminhos metodológicos

Para que seja feita uma boa problematização e sejam respondidos os questionamentos criados, cabe ao pesquisador ou pesquisadora escolher um caminho para trilhar, que contemple aquilo que ele ou ela pretende demonstrar ou responder. Em uma analogia clássica, todas as estradas podem levar a Roma, mas cabe àquele ou àquela que pesquisa, romano ou não, decidir por qual caminho andará, se caminhará ou utilizará algum veículo, com quais companhias andará e que ferramentas utilizará na resolução de possíveis entraves ou desafios que possam aparecer no caminho. Neste sentido, a estrada se configura no caminho metodológico escolhido, que leva à consolidação da pesquisa. Tais caminhos, durante uma pesquisa, podem ser seguidos ou não. Ou seja, as ferramentas conceituais utilizadas podem ser mantidas, trocadas, deslocadas e até abandonadas e substituídas conforme a jornada e o andar da pesquisa.

No papel de pesquisador, realizar uma pesquisa é ter que escolher caminhos desde o início, é ser arbitrário (Corazza, 2016). Contudo, esta escolha deve ser feita levando em conta a estrada que mais agrada àquele ou àquela que a trilha. Em palavras mais diretas, a temática ou objeto de pesquisa deve tocar aquele ou aquela que o investiga, deve fazer parte de sua

construção pessoal, profissional e/ou intelectual, deve instigar e causar uma coceira intelectual, que só pode ser aliviada com o processo de pesquisa. Nesse sentido, concordo com Lamb (2024, p. 17), que afirma que “aquilo que escolho também me escolhe. Há desde o início uma relação que aproxima o objeto e o pesquisador, e o que move a pesquisa é o problema que circunda esse objeto. É o “brilho no olho” quando se fez pesquisa [...]”.

Contudo, além do tema e/ou objeto da pesquisa, deve-se selecionar, justamente, o caminho, o método. A metodologia de pesquisa se refere, justamente, a um *como* fazer.

Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer (Meyer; Paraíso, 2012, p. 15).

Muitas vezes, porém, o método, sob as perspectivas pós-estruturalistas (e, mais especificamente no âmbito deste trabalho, os estudos foucaultianos), causa um certo estranhamento. Isso se deve porque o pós-estruturalismo não pressupõe um método de pesquisa ao modo tradicional. Não se estabelece uma metodologia ou uma teoria partindo das discussões de Michel Foucault. Seus conceitos devem ser utilizados conforme necessidade, como ferramentas conceituais. A metodologia, sob tais lentes, se torna bem mais livre.

Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação - e de estratégias de descrição e análise (Meyer; Paraíso, 2012, p. 16).

No âmbito da pesquisa em Educação, as discussões e os conceitos propostos por Foucault têm sido muito presentes. Suas análises “sobre o poder disciplinar, as práticas discursivas, a governamentalidade e as análises sobre os processos de subjetivação têm se constituído em grades analíticas potentes para a problematização da educação” (Hillesheim *et al.*, 2024, p. 7). Apesar de não abordar diretamente as temáticas relativas à Educação, o pensamento e os conceitos de Foucault dialogam com diversos aspectos dos problemas e realidades do campo educacional. Nestas considerações se incluem as legislações educacionais.

Neste sentido, tomo como ferramenta de análise o conceito de governamentalidade (Foucault, 2008a), abordando-o como uma chave de leitura. Tal conceito se articula com outras ferramentas conceituais foucaultianas, como a governamentalidade neoliberal, a biopolítica (Foucault, 2008b), o discurso e o dispositivo (Foucault, 2021; Lamb, 2024). Esses conceitos, propostos por Foucault e discutidos por seus comentadores, são mobilizados para a realização do desenvolvimento da presente pesquisa.

A governamentalidade, entendida como as formas de governo dos outros e de si, uma arte de governar, está inserida em uma racionalidade política, econômica e social, que é

resultado de um processo histórico e é situada historicamente (Lamb, 2024). No sentido das relações de poder e governo da arte de governar, a governamentalidade, sendo um conjunto composto por instituições, procedimentos, táticas, análises e estratégias, opera no governo das instituições e na condução de condutas, tendo por alvo a população, a economia política como principal forma de saber e os dispositivos de segurança como principal instrumento técnico (Foucault, 2008a). Em suma, a governamentalidade aponta as diferentes formas pelas quais se estabelece o governo, as relações de poder estabelecidas e os processos de subjetivação que ocorrem nos jogos de saber e poder, que são situados historicamente. Neste sentido, o conceito será mobilizado no sentido de compreender as formas de governo, a produção de instrumentos legislativos e a condução de condutas no âmbito de uma racionalidade neoliberal, configurando, assim, uma governamentalidade neoliberal.

Utilizo, também, o conceito de dispositivo. Este pode ser compreendido como a complexa rede estabelecida entre um conjunto heterogêneo de diversos elementos, tais como “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo” (Foucault, 2021, p. 364). Esta rede, em conjunto, produz e forma discursos, sendo, contudo, igualmente produzida pelos discursos que a atravessam (Lamb, 2024). Na presente pesquisa, busco articular o PNE como um dispositivo em uma governamentalidade neoliberal, em que a legislação, ao mesmo tempo em que atua na produção de discursos e relações de saber-poder ligados a uma racionalidade neoliberal, é igualmente produzida e alterada por tais discursos.

Para estabelecer tais diálogos, situando o PNE enquanto um dispositivo da governamentalidade neoliberal, e realizar a leitura e análise do texto legislativo, observo as práticas discursivas a partir do conceito de discurso, desenvolvido por Foucault no livro *A Arqueologia do Saber*, sendo um conjunto de enunciados advindos de um mesmo sistema ou uma mesma esfera de formação – como, por exemplo, um discurso educacional, vinculado à Educação – e que possui uma condição de existência (Castro, 2009). O discurso, neste sentido, é visto como “uma prática histórica e não como uma mera reunião de atos de fala ou de escrita em um sentido exclusivamente linguístico. [...] Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas que estão vivas nos discursos” (Lamb, 2024). O discurso, sob as lentes de Foucault, não é um conjunto de signos que remetem a conteúdos já presentes no mundo, exteriores ao discurso, mas, ao contrário, forma os objetos de que fala (Veiga-Neto, 2007). Ou seja, “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (Veiga-Neto, 2007, p. 93). Nesse

sentido, tomo a legislação abordada como um discurso, imerso em práticas discursivas e em relações de saber-poder situados no âmbito de uma governamentalidade balizada por uma racionalidade neoliberal. Assim, o PNE, enquanto um elemento discursivo, tangenciando por outras legislações educacionais - que também compõem discursos -, opera na produção de verdades e na constituição das práticas discursivas e na visão de mundo em que nos encontramos. Com isso, a presente pesquisa, por meio da leitura dos discursos da legislação, busca visualizar a presença da racionalidade neoliberal no âmbito do PNE (2014-2024), e como este passa a atuar como um dispositivo dessa governamentalidade marcadamente neoliberal.

1.4. *Corpus* de pesquisa

Além dos caminhos metodológicos utilizados na pesquisa, é de grande importância a constituição do *corpus*. Essa palavra, de origem latina, significa corpo, junção das partes, ou seja, os elementos que irão compor a pesquisa (Marquezan, 2009), aquilo que movimenta o pesquisador (Lamb, 2024). O *corpus*, portanto, se constitui na materialidade discursiva a ser utilizada pelo pesquisador, que busca construir o sentido de sua problemática. Os discursos, sendo entendidos como produtos de práticas sociais e como produtores de verdade, atuam na produção de sujeitos, criando, mantendo e recriando relações de poder (Bueno, 2020).

Ou seja, certo discurso se posiciona como verdadeiro quando uma parte da sociedade o aceita como tal, isto devido a mecanismos que exercem coerções, validam certos enunciados tidos como verdadeiros e sancionam outros os considerando falsos. Assim, a verdade é construída mediante certos procedimentos regrados e está diretamente relacionada aos sistemas de poder que ela própria produz, os quais, também são os que a sustentam (Silva-Miguel; Tomazetti, 2016, p. 77).

Com isso, para a realização da presente pesquisa, que visa analisar o PNE (2014-2024) enquanto um dispositivo da governamentalidade neoliberal, tomei como *corpus* principal a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que estabeleceu o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014-2024, propondo metas e estratégias para o desenvolvimento da educação nacional. Foi utilizada no âmbito do *corpus*, também, a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), que promulgou o PNE do decênio 2001-2010, o primeiro Plano Nacional de Educação estabelecido por lei. Com base nesta base documental, pretendo demonstrar como o PNE opera enquanto um dispositivo da racionalidade neoliberal, constituindo relações de saber-poder e sujeitos que estão inclusos nessa lógica, sendo, contudo, igualmente subjetivado por ela.

Tendo como base o PNE (2014-2024), estabeleço diálogos com outras importantes legislações educacionais brasileiras: a própria Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) a Lei Nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Tais textos legislativos tangenciam as discussões sobre o PNE e auxiliam na construção da noção do mesmo como um dispositivo neoliberal.

Por fim, realizei uma pesquisa bibliográfica relativa ao PNE. Deve-se ressaltar que tais textos foram utilizados no sentido de suas análises e contextos a respeito da legislação, e não necessariamente por seus direcionamentos teóricos. Sendo assim, as obras de Saviani (2016) e Ghiraldelli Jr. (2006) foram de grande importância para a construção da contextualização e o estabelecimento de algumas análises sobre o PNE no âmbito do neoliberalismo, além do documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo *et al*, 2010), onde se encontram as primeiras ideias relativas a um plano para a educação nacional. Através de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontradas diversas teses e dissertações que dialogam com as propostas deste trabalho, podendo ser citados os textos de Souza (2017), Alba (2019), Veiga (2022), Silva (2022), Araújo (2022), Brito Junior (2024), entre outros. Por fim, foram selecionados, também, diversos artigos científicos, por meio das plataformas Google Acadêmico e *ResearchGate*. Estes, igualmente, dialogam com a proposta estabelecida, como os textos de Amaral e Oliveira (2023), Mira, Fossatti e Jung (2019), Pacheco e Daros Jr. (2016), Sousa e Aragão (2018), entre outros.

Com a definição do *corpus* de pesquisa e com as definições teórico-metodológicas citadas, é possível realizar o desenho da pesquisa, que pretende demonstrar de que forma o PNE (2014-2024), tomado como um dispositivo da governamentalidade neoliberal, foi constituído e opera no âmbito de uma racionalidade neoliberal, em seus diferentes momentos, mobilizando outras legislações noções conceituais associadas ao neoliberalismo, atuando no processo de subjetivação em uma racionalidade neoliberal. Para responder à problemática estabelecida, o presente texto será dividido em quatro seções principais.

Em um primeiro momento, será feita uma contextualização histórica do PNE, que parte das origens da ideia de um plano nacional para a educação brasileira, conforme proposto pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo *et al*, 2010). Esta primeira seção pretende demonstrar o processo histórico de desenvolvimento de planos de educação até a promulgação do PNE (2001-2010), o primeiro estabelecido por lei (Brasil, 2001), e o PNE (2014-2024) (Brasil, 2014). Será abordada nessa contextualização, também, a influência de organismos financeiros internacionais na produção das legislações educacionais brasileiras e a abertura para a racionalidade neoliberal, propagada mundialmente a partir das definições do Consenso de

Washington, realizado em 1989 (Batista, 1994). Juntamente com essa construção histórica, será apresentada uma revisão de literatura, contendo teses, dissertações e artigos que trazem outras visões e estudos sobre o PNE, permitindo relacioná-lo com os pressupostos de uma racionalidade neoliberal.

Na segunda seção, serão apresentadas as lentes teóricas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa, abordando as principais ferramentas conceituais utilizadas. O capítulo apresentará o conceito de governamentalidade, proposto por Foucault no curso *Segurança, Território e População* (2008a), buscando compreender a construção e o funcionamento das formas de governo dos outros e de si na modernidade, assim como da condução das condutas. Além disso, será apresentado o conceito de dispositivo, que se estabelece enquanto uma rede estratégica de elementos discursivos e não discursivos que atua no processo de subjetivação em uma dada racionalidade, sendo, contudo, igualmente moldado por esta (Foucault, 2021). Ao aprofundar o conceito de dispositivo, a sessão já busca demonstrar algumas possibilidades sobre como tomar o PNE como um dispositivo de uma governamentalidade marcada pela racionalidade neoliberal.

Em um terceiro momento, serão abordados os principais aspectos sobre a racionalidade neoliberal e a governamentalidade neoliberal. Essa seção trará uma análise do neoliberalismo segundo as lentes de Foucault (2008b), assim como sua articulação à governamentalidade, tendo, assim, uma governamentalidade neoliberal. Serão abordadas as versões alemã (ordoliberalismo) e norte-americana da racionalidade neoliberal, assim como os principais elementos que dialogam com essa forma de governo - compreendida como um *ethos*, um modo de ser no mundo (Veiga-Neto, 2013) -, entre eles a concorrência, o *homo oeconomicus* (Foucault, 200b), o capital humano (Foucault, 2008b; Costa (2009) e sua relação com a Educação. Por fim, serão evidenciadas duas facetas da governamentalidade neoliberal: uma democrática, pautada pelo marcador da inclusão e da cidadania; e outra, marcada por um viés conservador, autoritário, religioso cristão, muito vinculada a uma extrema direita política, aproximando-se do conceito de governamentalidade neoliberal fascista (Lockmann, 2020), revelando uma racionalidade neoliberal que é adaptável ao contexto em que se insere, tendo, contudo, a defesa do mercado e da concorrência como central em ambos os modos.

Na quarta seção, será feita a análise do PNE (2014-2024) enquanto um dispositivo da governamentalidade neoliberal, demonstrando em que pontos a legislação opera no âmbito de uma racionalidade neoliberal e como é, também, formada por ela. O PNE, nesse sentido, é tangenciado por outras legislações: a LDB, o PNE (2001-2010), a Lei N° 13.415/2017 e a BNCC, articulando-se assim, como um dispositivo. Será demonstrado, também, como o dispositivo do PNE (2014-2024) atua no âmbito da governamentalidade em suas diferentes

facetar, primeiramente democrática e inclusiva (Gallo, 2017; Silva, 2021) e, após, conservadora e autoritária (Lockmann, 2020; Scotta, 2025). Por fim, serão apresentadas algumas considerações sobre o que foi tratado na dissertação.

2. CONTEXTUALIZANDO O PNE

O objetivo desta seção é realizar uma contextualização do PNE, apresentando alguns aspectos sobre seu histórico, sua elaboração, sua relação com organismos financeiros internacionais e com as políticas neoliberais vigentes no Brasil, além de trazer alguns dados iniciais sobre seu cumprimento/descumprimento. Para isso, remeto a análise para a primeira metade do século XX, em que surgiram as primeiras ideias referentes a um plano para a educação brasileira. Acompanho os desdobramentos em outras legislações, culminando com a promulgação da Lei nº 13.005 de 2014, que estabeleceu o PNE (2014-2024), que teve sua vigência estendida até o final do ano de 2025. Nesse processo, busco demonstrar, também, influências do Consenso de Washington e de organismos financeiros internacionais na produção das políticas educacionais no Brasil, além da abertura da política brasileira ao mercado competitivo internacional e ao neoliberalismo, ocasionada pelos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso. Para a construção desta contextualização histórica do PNE, busquei informações, principalmente, no histórico do PNE redigido no corpo da Lei 10.172 de 2001 (Brasil, 2001), que estabeleceu o PNE (2001-2010), além de outras legislações, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961; Brasil, 1996) e Constituições Federais (Brasil, 1934; Brasil, 1967; Brasil, 1988). Além disso, foram utilizadas algumas obras que, para além de suas análises, abordam a legislação educacional e o PNE em um caráter contextual e histórico, entre elas as de Saviani (2016), Ghiraldelli Jr. (2006), Bonamigo *et al.* (2012), Lima (2020) e Sousa e Aragão (2018). O PNE (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, completou seu período de duração no ano de 2024, sendo decenal, conforme estabelecido pela Lei (Brasil, 2014). Contudo, sua vigência foi prorrogada até o dia 31 de dezembro de 2025, no âmbito da Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024 (Brasil, 2024). Sendo assim, durante o processo de escrita da presente dissertação, ele ainda estava vigente.

Deve-se levar em conta que a década de vigência do PNE (2014-2024) foi marcada por diversos acontecimentos de relevância social, política, histórica e de saúde, tanto nacional como internacionalmente. Pode-se citar, entre eles, o golpe político e processo de *impeachment* contra a presidente Dilma Rousseff em 2016, que mudou as diretrizes e posicionamentos ideológicos do governo, passando para um espectro de direita e extrema direita política; a promulgação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), que instituiu o Novo Regime Fiscal e congelou os gastos públicos por 20 anos; a eleição de Jair Messias Bolsonaro à presidência da República em 2018, candidato marcado por um caráter de extrema direita,

autoritário e com discursos de ódio e anti-científicos; a pandemia mundial da doença Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV 2, que, após iniciar na China, espalhou-se pelo mundo e ocasionou um número elevado de mortes e infecções, gerando um cenário de crise sanitária e sobrecarga no sistema de saúde do Brasil; a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para seu terceiro mandato como presidente, em 2022, sendo, assim, o chefe do Executivo vinculado a um espectro político de esquerda; e a tentativa de golpe de Estado realizada no dia 8 de janeiro de 2023, após a posse de Lula, que buscava uma ação de intervenção militar e retorno de Jair Bolsonaro ao poder. No campo da educação, especificamente, a década foi marcada pela promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017; pela reforma do Ensino Médio e promulgação da Lei nº 13.415 de 2017, que, entre outros aspectos, dividiu o currículo em uma parte comum, estabelecida pela BNCC, e uma parte flexível; pela grande movimentação em defesa de projetos de Lei em favor do ensino domiciliar (*homeschooling*) e do Movimento Escola Sem Partido, principalmente de setores da direita e extrema direita política, religiosos (sendo, em grande maioria, cristãos evangélicos); e pelo próprio Plano Nacional de Educação.

2.1. Um plano para a educação: histórico do PNE

O PNE, apesar de ser relativamente recente enquanto legislação, possui uma trajetória que se inicia ainda no século XX. A ideia de um plano educacional para o país se fez presente em diversos momentos durante o período de República, principalmente em períodos de elaboração de Constituições ou de alteração de legislações, muitas vezes ocasionadas pelas cartas magnas (Ghiraldelli Junior, 2006). A educação passou a ser vista como uma importante condição para o desenvolvimento nacional, tendo em vista o desenho do quadro social, político e econômico do início do século passado (Brasil, 2001).

A ideia de um plano para a educação remonta à década de 1930, podendo ser mais explicitamente localizada no âmbito do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 (Brasil, 2015; Saviani, 2016). Os signatários do Manifesto eram um grupo de 26 pensadores da educação, homens e mulheres membros da elite intelectual brasileira (Brasil, 2001; Azevedo *et al.*, 2010), constando nomes como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Spínola Teixeira, Cecília Meireles, entre outros (Azevedo *et al.*, 2010). No Manifesto, a educação é apontada, logo de saída, como um dos mais importantes e graves problemas nacionais, sendo um elemento chave para o desenvolvimento das condições econômicas e do

sistema cultural do país, tendo em vista o preparo cultural e o desenvolvimento de aptidões associadas à invenção e à iniciativa. No regime republicano vigente até então, um período de 43 anos (tendo iniciado em 1889), as reformas econômicas e educacionais permaneciam desassociadas, sendo apontados pelos signatários do documento que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 33). Além da defesa de uma educação essencialmente pública, que seja função do Estado, acessível a todos (uma escola única), sendo laica, gratuita e obrigatória, o Manifesto elenca as principais diretrizes para a educação, que culminam em um “Plano de reconstrução educacional” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 51). Assim, os Pioneiros da Educação Nova apontam que

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (Azevedo *et al.*, 2010, p. 44).

Em uma leitura geral do Manifesto, pode-se identificar que a ideia de plano ali apresentada se aproxima da de um sistema de educação. A escola, de acordo com os Pioneiros da Educação Nova, deveria ser acessível por meio de uma estrutura orgânica, portanto, uma estrutura educacional, organizada de maneira lógica, coerente e eficaz (Saviani, 2016). A educação nova e, juntamente, sua proposta de plano, busca a introdução de uma racionalidade científica no campo educacional. Até então, de acordo com os Pioneiros, havia uma falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas pedagógicos e da administração escolar, situação que teria suas origens “na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 34). Assim, Saviani (2016) aponta que o conceito de plano proposto nos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova é, justamente, entendido como um instrumento de introdução da racionalidade científica na educação brasileira, em concordância com os ideais defendidos pelo movimento escolanovista. Neste sentido, conforme o Manifesto,

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando a finalidade fundamental e os ideais que ela deve prosseguir aos processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese, pela intuição luminosa de seus precursores (Azevedo *et al.*, 2010, p. 48-49).

O documento teve uma grande repercussão no cenário político e educacional do país. Tal destaque resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 1934 (Brasil, 2001; Saviani, 2016). Assim, no Artigo 150, que dispõe sobre as competências da União, em sua alínea “a”, fica estabelecido que se deve “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (Brasil, 1934). O Artigo 152, por sua vez, estabelece que cabe, precipuamente, ao Conselho Nacional de Educação - instituído em 1931 (Brasil, 2015) - a elaboração do plano nacional de educação, a ser aprovado pelo Poder Legislativo, e atuar na sugestão ao governo de medidas visando solucionar os problemas educativos, assim como a distribuição adequada de fundos especiais (Brasil, 1934; Brasil, 2001).

Fica claro, assim, que a ideia de um plano nacional de educação, visando a organização e o planejamento de um sistema educacional para o Brasil, já se fazia presente e foi amadurecendo ao longo dos anos. Nota-se que, nesse início do século XX, a educação passou a ter um papel importante no pensamento sobre a estruturação da sociedade, passando a aparecer no âmbito político e econômico, sendo enfocada, inclusive, como um importante elemento para o desenvolvimento do país e a inclusão da racionalidade científica no pensamento educacional.

Alguns anos depois, em maio de 1937, foi elaborada a proposta de um plano nacional de educação pelo Conselho Nacional de Educação. Esse plano, de acordo com o projeto, só poderia ser revisto após o período de dez anos de vigência. Essa proposta foi transformada em projeto de lei, e passou para a análise na Câmara dos Deputados. Contudo, o projeto foi abortado devido à dissolução do Congresso ocorrida em novembro de 1937, no golpe de estado que estabeleceu o Estado Novo, sob o governo de Getúlio Vargas (Brasil, 2015). A carta constitucional de 1937 não contou com a previsão de um plano para a educação (Brasil, 2001). Contudo, “o golpe do Estado Novo, ao instaurar um regime autoritário, absorve a ideia de plano como instrumento de modernização oriunda dos “pioneiros”, revestindo-a, porém, do caráter de instrumento de controle político-ideológico que marca a política educacional do período” (Saviani, 2016, p. 205).

Apesar de não aparecer na carta constitucional, a elaboração de um plano para a educação nacional não desapareceu definitivamente. Não houve menção a um plano nacional de educação na constituição de 1937 e na de 1946. Ele voltaria a aparecer na Lei 4.024 de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2015). No artigo 92, que dispõe sobre a aplicação de recursos da União, estados, Distrito Federal e municípios na manutenção e desenvolvimento do ensino, em seu parágrafo 2º, fica estabelecido que “O

Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo” (Brasil, 1961).

Em 1962, portanto já na época de vigência da primeira LDB, a Lei 4.024/61, o Ministério da Educação e Cultura propôs o primeiro Plano Nacional de Educação, sob a aprovação do que era, então, o Conselho Federal de Educação (extinto no Governo de Itamar Franco, em 1994, e substituído depois pelo Conselho Nacional de Educação, referendado pela LDB atual). Tal Plano não tinha força de Lei. Além disso, foi várias vezes modificado durante a Ditadura Militar (Ghiraldelli Junior, 2006, p. 190).

Assim, era elaborado, enfim, o primeiro Plano Nacional de Educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, sem apresentar, contudo, um caráter de lei. O Plano, estabelecido no âmbito de um artigo que dispunha sobre a alocação de recursos públicos, atuou justamente como um planejamento para a melhor distribuição de recursos no âmbito educacional. Tal Plano foi passível de revisões, conforme apontado no histórico do PNE (2001-2010).

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (Brasil, 2001).

A menção à obrigatoriedade de um plano nacional para a educação reapareceu na Constituição de 1967 (Brasil, 2015). Contudo, nesta carta constitucional, houve uma troca de responsabilidade em sua construção, não sendo mais papel de órgão da educação. A menção aparece no artigo 8º, que versa sobre as competências da União, em seu parágrafo XIV, que coloca, portanto, a obrigatoriedade de produção de planos nacionais de educação e de saúde nas responsabilidades da União (Brasil, 1967), ou seja, passa a ser responsabilidade de um planejamento geral. A ideia de uma lei, proposta então pelo Ministério da Educação e Cultura, foi discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento. Contudo, não chegou a ser efetivada, e o plano continuou a não apresentar um caráter de lei (Brasil, 2001).

A proposta de um plano nacional voltou à tona cerca de duas décadas depois. Com o final da Ditadura Militar em 1985, após 21 anos (tendo iniciado em 1964) e o processo de abertura política, foi escrita uma nova Constituição para o novo período democrático do Brasil. Foi justamente na Constituição Federal de 1988 que a iniciativa de um Plano Nacional de Educação voltou a aparecer, desta vez em caráter de lei (Ghiraldelli Junior, 2006). O artigo 214 da Constituição Federal de 1988 estabeleceu o plano nacional de educação, de duração plurianual, com o objetivo de articular e desenvolver o ensino em seus diversos níveis e,

também, integrar as ações do Poder Público para que conduzam à “I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (Brasil, 1988, n.p.).

A partir da Constituição de 1988 e, mais especificamente, a partir da década de 1990 em diante, ocorreu um avanço do neoliberalismo no Brasil, ocasionado pela abertura ao mercado e às políticas neoliberais ocorridas nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, além da atuação de organismos financeiros internacionais, que tiveram parte na formulação das principais legislações educacionais desse período. Tendo em vista esses aspectos socioeconômicos a nível mundial, principalmente no que diz respeito ao avanço da agenda neoliberal, aqui cabe destacar a atuação de órgãos e eventos internacionais que afetaram a produção das políticas públicas educacionais no Brasil, além do cenário político do Brasil nesse período.

2.2. Neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil: Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a influência dos organismos financeiros internacionais, neoliberalismo no Brasil e a construção do PNE

Em 1989, na cidade de Washington, capital dos Estados Unidos da América, ocorreu uma reunião entre funcionários do governo, membros e representantes dos principais órgãos financeiros lá sediados, entre eles o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), buscando discutir pautas relacionados ao contexto latino-americano. O encontro contou, inclusive, com a presença de economistas de países da América Latina, que contribuíram com relatos sobre a situação econômica de suas nações. O evento foi convocado pelo *Institute for International Economics*, tendo o título sugestivo de “*Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*”, e objetivava a uma avaliação de reformas econômicas empreendidas nos países latino-americanos. Os resultados desse encontro ficaram conhecidos pela alcunha popular de Consenso de Washington (Batista, 1994).

Nessa avaliação, a primeira feita em conjunto por funcionários das diversas entidades norte-americanas ou internacionais envolvidos com a América Latina, registrou-se amplo consenso sobre a excelência das reformas iniciadas ou realizadas na região, exceção feita, até aquele momento, ao Brasil e Peru. Ratificou-se, portanto, a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando, por meio das referidas entidades, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral (Batista, 1994, p. 6).

O Consenso de Washington teve um importante papel para a avaliação e proposição de ações visando à implementação ou manutenção do ideário neoliberal nos países da América Latina. Deve-se notar, contudo, que, conforme a citação acima, até o início dos anos 1990, o Brasil e o Peru constavam como exceções à excelência das reformas neoliberais na América Latina. Contudo, a agenda neoliberal foi fortemente transmitida, desde o governo do presidente estadunidense Ronald Reagan (1981-1989), principalmente por meio do próprio governo dos EUA e por agências internacionais, contando com vastos recursos humanos e financeiros. Com toda essa influência, o discurso neoliberal acabou sendo adotado pelas principais elites políticas e empresariais da América Latina, propagado como ideal de modernidade e passando a fazer parte das iniciativas dos governos, entre eles o brasileiro (Batista, 1994). O Consenso de Washington, porém, não tratou diretamente de temas sociais, como educação, saúde, eliminação da pobreza, distribuição de renda, entre outros.

As reformas sociais, tal qual as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente auto-regulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho. Um mercado, enfim, cuja plena instituição constituiria o objetivo único das reformas (Batista, 1994, p. 11).

Portanto, para os participantes do Consenso, políticas e reformas sociais ocorreriam “naturalmente”, em decorrência do processo de privatização e de liberalização para o mercado. Ou seja, caberia ao jogo do livre mercado, após plenamente estabelecido, a realização de políticas educacionais conforme seus moldes. Nota-se, assim, o avanço do neoliberalismo no âmbito das políticas sociais. A educação entra no rol de elementos que atuam na eficiência do país e das empresas frente a um mercado internacional (Batista, 1994), ou seja, é necessário que haja qualificação da mão-de-obra.

Neste sentido, a agenda neoliberal teve uma entrada no campo educacional através da publicação de relatórios de órgãos como o FMI e o Banco Mundial, entre outros. Estes documentos buscam orientar a produção de políticas educacionais em países periféricos, em consonância com o ideário capitalista e neoliberal. Além dos relatórios, a atuação desses órgãos internacionais é marcante, também, na realização de grandes eventos, sendo um dos primeiros, a nível global, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (Rissi; Ruiz, 2019).

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. O documento final de tal conferência foi assinado por 155 países, entre os quais aqueles que ficaram conhecidos por formarem o “G-9”, o grupo de nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo: Bangladesh,

Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (Ghiraldelli Junior, 2006, p. 191).

Os principais objetivos propostos no documento final da Conferência diziam respeito à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; à possibilidade e responsabilidade na defesa e desenvolvimento da herança cultural, linguística e espiritual, proteção do meio ambiente e tolerância com sistemas sociais, políticos e religiosos; e ao enriquecimento de valores culturais e morais comuns (Unesco, 1990). Por fim, no que concerne aos objetivos, o documento aponta que “a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (Unesco, 1990, p. 3). As principais metas do documento redigido na ocasião do evento em Jomtien estão relacionadas à expansão de assistência e desenvolvimento da primeira infância, acesso universal à educação (até o ano 2000), melhoria nos resultados de aprendizagem, redução do analfabetismo de adultos e redução da desigualdade entre homens e mulheres nos índices de alfabetização, ampliação de serviços de educação básica e de formação de outras competências para jovens e adultos e aumento de conhecimentos, capacidades e valores necessários para uma melhor qualidade de vida e desenvolvimento racional e sustentável, por meio de canais da educação (Ghiraldelli Junior, 2006).

Nota-se, neste sentido, a marca do neoliberalismo no texto do documento. Após toda a defesa de uma melhoria na qualidade da educação, na garantia de necessidades básicas e na valorização de aspectos sociais, culturais, ambientais e religiosos, salta aos olhos a afirmação de que a educação básica constitui uma base para o desenvolvimento humano, sobre o qual se constroem níveis mais elevados de educação e capacitação. Ou seja, o documento objetiva a melhoria da qualidade do trabalho, tão caro para o mercado. Essa capacitação, por certo, passa pela via da educação. De forma semelhante, a busca por resultados de aprendizagem e formação de competências vão, igualmente, ao encontro dos preceitos neoliberais.

Porém, as propostas da Conferência realizada em Jomtien não foram imediatamente abordadas no Brasil. O país iniciou a última década do século XX e do segundo milênio depois de Cristo com um cenário conturbado. Em 1989, quatro anos após o processo de abertura política que deu fim ao período de 21 anos de ditadura militar e um ano após a promulgação da Constituição de 1988, que definiu o viés de Estado democrático do país após duas décadas de autoritarismo, realizou-se a primeira eleição direta para a Presidência da República desde 1961. Tal momento foi marcado pela crise política do final do governo de José Sarney (1985-1990),

o primeiro governo civil do período pós-ditadura, e pela instabilidade financeira, tendo como principal representação os altos índices de inflação, que ultrapassaram 50% ao mês no final de 1989. A eleição foi decidida em seu segundo turno, tendo como principais candidatos Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) e Fernando Collor de Mello, do Partido Reconstrução Nacional (PRN). Collor, apoiado por partidos políticos situados em um espectro político de centro e direita, uma pequena fração do movimento sindical e pela grande maioria do empresariado, foi o vencedor do pleito, com 53% dos votos válidos contra 47% de Lula (Sallum Júnior, 2018). No debate eleitoral, que se centrou bastante nas alternativas econômicas propostas pelos candidatos, “Collor atacava o gigantismo do Estado e os “marajás” que se locupletavam do dinheiro público sem trabalhar e sem merecimento; e defendia um reformismo liberal que rompesse com o caráter fechado da economia brasileira e integrasse o Brasil ao “Primeiro Mundo”.” (Sallum Júnior, 2018, p. 164).

O encurtado mandato de Collor foi bastante turbulento. Apesar de iniciar seu governo com uma alta taxa de expectativa positiva (de cerca de 71% dos eleitores), os resultados foram outros. No dia seguinte à sua posse, Collor assinou 17 medidas provisórias que formaram o Plano Brasil Novo, apelidado de Plano Collor. Este propunha uma reforma monetária, reforma fiscal (elevação da receita, reforma administrativa e privatizações), políticas de renda e políticas cambial e de comércio exterior. Depósitos bancários e aplicações financeiras das classes proprietárias e empresariais e da classe média ficaram retidos no Banco Central, como parte de sua política econômica, o que gerou insatisfação. Além disso, Collor havia prometido acabar com a inflação. Contudo, apesar de esta ter realmente cedido em um primeiro momento, voltou a subir nos meses seguintes, atingindo o patamar de 20,95% em janeiro de 1991. No âmbito da reforma administrativa, dispensou cerca de 100 mil funcionários públicos (grande parte tendo sido colocada “em disponibilidade”), o que foi ao encontro da sua proposta de campanha e gerou animosidade no movimento sindical. Por fim, de forma consistente, realizou o processo de privatização de empresas estatais e reinserção internacional do Brasil no mercado internacional. Com a aprovação pelo Congresso do Programa Nacional de Desestatização (PND), em 1990, foram privatizadas 14 empresas estatais até o final do mandato de Collor, em 1992 (Sallum Júnior, 2018).

Nota-se, portanto, que o governo Collor foi marcado por uma política de reformismo liberal, que abriu o caminho para o neoliberalismo no Brasil. O objetivo era integrar a economia brasileira ao capitalismo globalizado, de forma competitiva, ou seja, abrir-se ao mercado, sendo feita uma reorganização da política externa do Brasil. Até então, em um cenário internacional de Guerra Fria opondo os blocos capitalista (encabeçado pelos EUA) e socialista (liderado pela

União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), o Brasil se vinculava ao Ocidente capitalista, mantendo uma estratégia de “autonomia pela distância”, ou seja, aliando-se aos EUA e seus interesses, mas mantendo certo afastamento e não aceitando todas as medidas e regras da hierarquia de poder mundial. Contudo, com o desmembramento da URSS em 1989, a organização econômica mundial aos moldes capitalistas e com os preceitos e orientações econômicas dos Estados disseminados pelo Consenso de Washington, a política externa brasileira tornou-se anacrônica (Sallum Júnior, 2018). Assim, “a elite diplomática do país entendeu que, em vez de encolher-se dentro de suas fronteiras, o Brasil ganharia mais se participasse ativamente da construção da nova ordem internacional que surgia a partir do fim da Guerra Fria” (Sallum Júnior, 2018, p. 171).

O governo Collor acabou tendo vida curta. Com novos aumentos na inflação, medidas impopulares e denúncias por corrupção (que mancharam sua imagem moral de “caçador de marajás”), Collor sofreu um processo de *impeachment*, finalizado em 29 de dezembro de 1992 (Sallum Júnior, 2018). Além de todas as controvérsias, o governo de Collor trouxe ao Brasil uma abertura de mercado para a competição internacional (Ramalho, 2018), integrando-o aos preceitos disseminados pelo Consenso de Washington. Os governos seguintes, de Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), voltaram-se para uma adequação aos princípios do neoliberalismo (Ramalho, 2018).

Os reflexos do governo Collor atrasaram um pouco a abordagem das questões educacionais trazidas pela Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990. Foi somente após o processo de *impeachment* de Collor, em 1992, e já no governo de Itamar Franco, que foi possível aos órgãos educacionais brasileiros se debruçarem sobre as propostas e compromissos firmados em Jomtien. Afinal, o Brasil constava dentro do G-9, o grupo de 9 países com a maior taxa de analfabetismo de então. Em relação a esse grupo de países, os órgãos que financiaram a Conferência Mundial (UNESCO, Unicef, PNUD e Banco Mundial) aconselharam sobre as principais ações a serem realizadas, tendo algumas diretrizes básicas, entre elas:

Promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural.

Mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro de um país (Ghiraldelli Junior, 2006, p. 191).

Já com os reflexos da Conferência Mundial de Educação para Todos e com a abertura liberal ocasionada pelo governo Collor, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1996), a nova LDB. Esta é considerada a lei maior da

educação no país, conhecida como a “carta magna”. Situa-se logo abaixo da Constituição, definindo todas as normas gerais no ordenamento jurídico geral relativo à educação (Saviani, 2016). Nela, portanto, é ordenada toda a estrutura educacional do país, em suas minúcias. No âmbito da LDB, de acordo com o artigo 1º, a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Deve-se ressaltar que a LDB versa sobre aspectos da educação escolar, ou seja, institucionalizada em instituições próprias para a prática educativa (Brasil, 1996).

A LDB de 1996, historicamente situada no governo FHC, traz em seu texto elementos neoliberais para o campo da educação. Logo no primeiro artigo, ao enfatizar a abrangência da educação na legislação, é apontado, no parágrafo 2º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996). A associação da educação com o mundo do trabalho já se encontrava estabelecida no texto constitucional de 1988, que, em seu Capítulo 3º (Da Educação, da Cultura e do Desporto), Seção 1 (Da Educação), no artigo 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Essa ênfase na relação da educação com o trabalho é característica do modelo neoliberal de educação. A educação, nesse âmbito, é tomada como um bem privado, que possui em si um valor econômico. Tal bem deve ser capitalizado pelo indivíduo, adquirido, portanto, por meio da educação, e seu rendimento será garantido pela sociedade no futuro (Laval, 2004), ou seja, uma relação de custo e benefício. Uma pessoa passa pelos bancos escolares, por cursos técnicos ou uma graduação, por especializações e pós-graduações *stricto sensu* e por outros tantos cursos e formações, garantindo um capital humano¹ que lhe dará retorno financeiro no mundo do trabalho, oportunizando melhores cargos e melhores salários devido à formação. Isso se relaciona com a lógica da Teoria do Capital Humano, que será abordada mais para frente, em outra seção. O modelo escolar neoliberal fundamenta-se, inicialmente, em uma sujeição da escola à razão econômica, sendo que a educação passa a ter sentido na lógica do serviço que pode e deve prestar à matriz econômica e ao mercado (Laval, 2004). Sendo assim, a instituição escolar possui uma grande importância dentro do ideário neoliberal, uma vez que deve preparar

¹ O capital humano, no âmbito educacional, diz respeito a toda a formação realizada pelo indivíduo (desde a Educação Básica a cursos profissionalizantes, técnicos, Ensino Superior, ou outros processos de aprimoramento), que passa a ser considerada como um capital e garante um melhor posicionamento no mercado e um melhor retorno. O conceito de capital humano e alguns aspectos sobre a Teoria do Capital Humano serão desenvolvidos na Seção 4.

os indivíduos para o mercado de trabalho, qualificando a mão-de-obra. A qualificação e o conhecimento possuem um papel determinante na concepção, produção e venda de bens e serviços na lógica de mercado (Laval, 2004). Fica claro, portanto, a relação entre a educação e o trabalho, que se faz presente tanto na Constituição de 1988 quanto na LDB.

No âmbito da LDB, foi retomada a proposta de um plano nacional de educação, que figura como uma das principais medidas de política educacional propostas pela lei, importante tanto pelo seu caráter global, que abrange os mais diversos aspectos referentes à organização da educação nacional, quanto pelo caráter operacional, uma vez que propõe e define ações a serem tomadas, estas traduzidas em metas e estratégias que devem ser atingidas em um limite definido de tempo de dez anos, conforme estabelecido pelo próprio PNE e pela LDB (Saviani, 2016). Levando em conta a importância do PNE, sua operação e suas definições,

o PNE torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e nos programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político (Saviani, 2016, p. 3-4).

Conforme já estabelecido na Constituição (Brasil, 1988) e reforçado na LDB (Brasil, 1996), a União, estados, municípios e Distrito Federal devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Nesse sentido, a LDB estabeleceu, em seu artigo 9º, que é papel da União, em colaboração com os demais entes federativos, a elaboração do Plano Nacional de Educação (Brasil, 1996). Em seu artigo 87, a lei instituiu a Década da Educação, marcada para iniciar em um ano a partir da promulgação da LDB e, em seu parágrafo 1º, firmou que “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Brasil, 1996).

Tendo sido promulgada em 1996, a LDB afirma a relação da Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990 com a política educacional brasileira, ou seja, já insere a agenda neoliberal na carta magna da educação nacional e marca o compromisso da política educacional do país com os acordos estabelecidos na Conferência. Assim, se torna possível pensar o Plano Nacional de Educação, tangenciado por outras legislações educacionais, como um dispositivo da governamentalidade neoliberal, uma vez que este opera no processo de subjetivação em uma racionalidade neoliberal, mas é igualmente produzido por este modo de ser.

Com essas determinações, em 1998 foi apresentado no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155, de iniciativa do deputado federal Ivan Valente, que dispunha sobre o Plano Nacional de Educação, com as propostas que haviam sido aprovadas

pelo Congresso Nacional de Educação (CONED) (Brasil, 2001; Brasil, 2015). A construção do projeto atendeu a compromissos estabelecidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, consolidou trabalhos do I e II CONED e realizou uma sistematização de contribuições provenientes de diversos segmentos da sociedade civil. A importância do documento, apresentada na justificativa, segundo seu autor, se dá no âmbito de contemplar dimensões e problemas sociais, educacionais, políticos e culturais que encontram base nas lutas e propostas daqueles que defendem uma sociedade que seja mais justa e igualitária. O Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98 no dia 11 de fevereiro de 1998, que dizia respeito ao projeto de lei que “Institui o Plano Nacional de Educação”. Após isso, teve início a tramitação na Câmara dos Deputados (Brasil, 2001). A Exposição de Motivos destaca a criação do Plano,

que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento (Brasil, 2001).

Nota-se, novamente, a relação estabelecida entre a criação do PNE e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, tendo em materialidade, no Brasil, a produção do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. Além disso, foram realizadas, por parte do MEC, consultas a várias entidades, entre elas o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (Brasil, 2001), reforçando o caráter de regime de colaboração na produção do Plano.

Apesar de já previsto na LDB de 1996, levou alguns anos para que o Plano fosse efetivamente lançado. O primeiro PNE com caráter de lei foi promulgado na letra da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tendo a duração estabelecida de dez anos (Brasil, 2001). Com sua promulgação, o Plano passou a ser de responsabilidade jurídica, e as ações necessárias para cumprir as metas e estratégias propostas passaram a ser uma exigência, sendo imperativo para o setor público (Brasil, 2014). Deve-se ressaltar que

o primeiro PNE aprovado resultou de uma clara disputa entre os interesses da sociedade e os interesses políticos do governo em cumprir os acordos internacionais. Do confronto entre a proposta formulada por representantes da sociedade, fundamentada no ideal de uma educação com qualidade social, e a proposta do MEC, guiada pela perspectiva de racionalização financeira, resultou a Lei 10.172/2001, que instituiu o PNE 2011 - 2011, incorporando metas propostas pela sociedade e as propostas do MEC (Sousa; Aragão, 2018, p. 7).

A proposta do MEC para o Plano Nacional de Educação possuía um ideal de racionalização financeira, e foi confrontada pela proposta da sociedade civil, que buscava uma educação de qualidade. Fica claro, com isso, a intenção do Estado de reduzir os gastos na execução do Plano. Tal situação é reforçada pelos nove vetos que foram impostos à lei, vetos estes “que procuravam evitar que se gerassem algumas obrigações jurídicas, principalmente relacionadas à garantia de instrumentos de financiamento” (Brasil, 2014), entre eles o do artigo que recomendava o investimento de cerca de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação (Moço, 2010).

O PNE 2001-2010 (Brasil, 2001) apresentou quatro objetivos principais, sendo eles:

- A elevação global do nível de escolaridade da população;
- A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e
- Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Para o cumprimento dos objetivos propostos, foram elencadas cinco prioridades, que dizem respeito à garantia de ensino fundamental obrigatório para as crianças de 7 aos 14 anos de idade, sendo assegurado seu ingresso e permanência na escola; a garantia de ensino fundamental a todos aqueles que não tiveram acesso ou não o finalizaram em idade própria; a ampliação do atendimento nos outros níveis de ensino, sendo a educação infantil, ensino médio e superior; a valorização dos profissionais da educação; e o desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação, abrangendo todas os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2001). O PNE (2001-2010) teve como base de sua forma o tripé diagnóstico-diretrizes-objetivos e metas, para cada um dos pontos que aborda. De forma geral, a análise do diagnóstico da situação educacional do Brasil trazida pelo documento é correta, enquanto as diretrizes propostas acabam por ser mais abstratas e genéricas. Os objetivos e metas, porém, apresentam o principal ponto de divergência nos elementos que dizem respeito à questão do financiamento da educação. Objetivos e metas que dizem respeito aos aspectos econômicos e de centralismo político, de interesse do Estado, se apresentam de maneira precisa e criteriosa, enquanto os que se relacionam aos aspectos sociais são mais genéricos e sujeitos a regulamentações e postergações (Saviani, 2016). A realização dos vetos, principalmente no aspecto econômico do

Plano, acabou por enfraquecê-lo (Brasil, 2015), além da dispersão e da falta de definição do que é principal e o que é acessório no documento, uma vez que apresenta 295 metas distribuídas entre os níveis e modalidades de ensino (Saviani, 2016).

De maneira geral, o PNE (2001-2010) não foi plenamente cumprido, tendo atingido algumas de suas metas e falhado em outras. Foi considerada cumprida, por exemplo, a meta que estabelecia o ensino fundamental com duração de 9 anos, proposta também na LDB, sendo que, para 2009, se objetivava atingir 29 milhões de pessoas e, em 2010, a marca estava em 31 milhões de alunos (Moço, 2010; Bonamigo *et al*, 2012.). Outra meta cumprida diz respeito à aprimoração dos sistemas de avaliação e informação, que passou a ser feita pelo MEC, além de aferições nos estados e municípios, com destaque, por exemplo, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Moço, 2010).

Contudo, muitas das metas propostas não foram atingidas. No âmbito da Educação Infantil, a meta era atender 50% das crianças de até 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. Se apresentaram duas realidades nesse ponto, uma vez que, em 2007, enquanto faltavam apenas 2,4 pontos percentuais para atingir o resultado esperado no nível da pré-escola (77,6% das crianças da 4 e 5 anos atendidas), faltavam 33 pontos percentuais no âmbito das creches (apenas 17,1% das crianças de até 3 anos). Além disso, 2,4% dos jovens de 7 a 14 anos ainda estavam fora da escola em 2008, o que descumpriu a meta de universalização do ensino fundamental. Desses jovens, a maioria era composta de pretos e pardos, residentes nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, o que evidencia, também, a manutenção de desigualdades sociais e regionais. Outras metas não foram cumpridas no âmbito do PNE (2001-2010), como a redução de 50% na repetência e abandono escolar, a oferta de EJA para 50% da população que não cursou o ensino regular e a erradicação do analfabetismo até 2010 (Moço, 2010; Bonamigo *et al*, 2012). Assim, sobre os quatro objetivos principais do PNE (2001-2010),

O nível de escolaridade, embora tenha tido relativo crescimento quantitativo, não fora atingido pelo correspondente nível de proficiência dos alunos no período. A qualidade da educação brasileira não avançou quanto ao nível de proficiência na língua portuguesa e matemática e as desigualdades sociais e regionais continuaram as mesmas; entretanto, o nível de pobreza absoluta foi diminuído de forma a mascarar o descompasso com a realidade socioeconômica da população, aumentando os rincões da pobreza relativa. E, finalmente, embora houvesse maior espaço para se pensar a gestão democrática por meio de canais previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), sendo o Projeto Político-Pedagógico um deles, falhou-se em se estabelecer um trabalho de base para a escola se pensar, para entender que deveria delinear as metas no e pelo coletivo. Nesse caso, a escola brasileira, regida pelo princípio de um Estado Democrático de Direito, predominantemente é autocrática, com espaços relativos de participação social (Lima, 2020, p. 712).

Nesse sentido, Colares e Colares (2022) complementam com alguns dados importantes sobre o cumprimento ou não cumprimento das metas do PNE (2001-2010).

A avaliação do cumprimento das 295 metas e objetivos propostos no PNE (2001-2010) revelou a permanência de muitos problemas. Por exemplo, na Educação Infantil, a meta de atendimento de 30% das crianças de até 3 anos de idade, no prazo de 5 anos, não foi atingida. Para viabilizar essa meta seria necessário o acolhimento de cerca de 5,3 milhões de crianças em creches. O cumprimento da meta para a faixa etária de 4 a 5 anos foi positivo, com média nacional de 77,6% em 2007. Os resultados da meta de universalização do Ensino Fundamental obrigatório de 7 a 14 anos, em 2006, estava quase garantido, considerando que a taxa de atendimento a essa faixa etária foi de 97,6%. Contraditoriamente, 46,5% de alunos chegam ao Ensino Fundamental, mas não conseguem concluí-lo, o que contribui significativamente para a distorção série/idade e para o aumento dos custos adicionais no sistema de ensino. Situações similares foram detectadas em outros níveis e nas modalidades educacionais. Ainda a título de exemplo, no período de 1998 a 2006, houve crescimento de 28% nas matrículas em escolas exclusivamente especializadas e 64% de matrículas em escolas comuns do ensino regular. Aquém do previsto, porém, apresentando importantes avanços (Colares; Colares, 2022, p. 29-30).

Em 2008, foi realizada a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), programada pelo MEC, tendo por objetivo a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, sendo provocada uma objeção, um questionamento, no sentido da elaboração de um sistema nacional de educação que levasse em conta que a Educação Básica é apenas uma parte de um conjunto que forma o sistema educacional. Com isso, o MEC organizou uma Conferência Nacional de Educação (CONAE), que teve como tema central o Sistema Nacional de Educação. A I CONAE foi realizada em 2010, último ano de vigência do PNE. Assim, com isso na pauta, o PNE foi incorporado, levando, portanto, ao tema: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação: diretrizes e estratégias de ação”. A CONAE, precedida por conferências municipais ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal, contou com uma grande mobilização, reunindo quase 4 mil pessoas entre delegados e ouvintes, ocasionou a produção de 5.300 deliberações e 2.037 emendas ao Documento-Base, tendo sido aprovadas 677 propostas (Saviani, 2016).

A partir da realização da CONAE, em 2010, foi preparado um Projeto de Lei que elaborava um novo Plano Nacional de Educação, encaminhado pelo então ministro Fernando Haddad, por meio da Exposição de Motivos nº 033, de 3 de novembro de 2010 ao então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (Saviani, 2016). A Exposição de Motivos nº 033 apresenta em anexo o “Projeto de Lei que “Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências” (Brasil, 2010). Com o PL 8.035/2010, considerou-se que

para que alcancemos os níveis desejados e necessários para o desenvolvimento do país, há ainda muito que fazer. O tratamento da educação como política de Estado, com planejamento sistemático e de longo prazo é de fundamental importância para vencer esta batalha. Por isso, a aprovação de um novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 deve ser encarada como estratégia para o país (Brasil, 2010).

A Exposição de Motivos nº 33 trouxe uma crítica ao PNE (2001-2010), afirmando que este, apesar de sua importância enquanto política educacional e de ter traçado rumos e objetivos para a “Década da Educação”, entre 2001 e 2010, tendo contribuído para a construção de políticas e programas visando a melhoria da educação nacional, veio desacompanhado de instrumentos executivos para garantir sua plena execução (Brasil, 2010).

O PL 8.035, encaminhado pelo governo ao Congresso Nacional, contém em seu texto uma estrutura composta por duas partes: o texto legislativo, composto por 12 artigos, e o anexo, com 20 metas, cada uma com um número variável de estratégias, totalizando 170 (Brasil, 2010; Saviani, 2016), uma redução em comparação com o PNE anterior, que tinha 295 metas (Saviani, 2016). Contudo, a opção de organização do PL para o novo PNE deixou de fora um importante elemento que constava no PNE anterior: o diagnóstico, um importante meio de compreensão, por parte da sociedade, das metas e estratégias estabelecidas (Brasil, 2015).

Novamente, houve um intervalo de tempo entre o projeto de Lei e a promulgação. O novo Plano Nacional de Educação, sancionado como Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, entrou em vigor no dia 26 de junho, não contendo vetos (Brasil, 2015). A Lei, em seu texto final, conta com 14 artigos e, em seu anexo, lista as 20 metas propostas pelo PNE, tendo 254 estratégias divididas entre elas (Anexo I). O PNE (2014-2024), seguindo a duração decenal, seria válido até o dia 25 de junho de 2024 (Brasil, 2014). Contudo, por meio da Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, teve sua vigência prorrogada até o dia 31 de dezembro de 2025 (Brasil, 2024). Constam como diretrizes do PNE (2014-2024), em consonância com o artigo 214 da Constituição de 1988,

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Nota-se novamente o destaque dado à formação voltada para o mundo do trabalho, sendo elencada nos princípios do PNE. A qualificação pela educação, como já apontado, é um importante aspecto neoliberal na legislação educacional. Outro elemento que pode ser abordado neste viés é o da universalização do atendimento escolar. Não se pode negar que o atendimento

educacional universalizado no nível da Educação Básica é uma grande e positiva conquista, garantindo a todos os jovens em idade escolar o acesso às instituições de ensino. Contudo, em uma grade de leitura que leve em conta uma racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), a universalização do atendimento garante a participação de todos no jogo neoliberal, assegurando que todos estejam em constante atividade (e ninguém fique de fora) e que todos estejam incluídos, mas dentro de seus níveis de participação possíveis. Assim, todos participam e concorrem entre si, conforme os direcionamentos do mercado (Lopes, 2009).

No texto do PNE, ficou estabelecida a publicação de estudos para aferir o avanço das metas estabelecidas, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em intervalos de dois anos (Brasil, 2014). Assim, foi possível acompanhar os principais resultados das metas propostas pelo PNE. Tais dados foram coletados, analisados e publicados em cinco relatórios de monitoramento das metas do PNE (2014-2024), “com vistas à formulação e ao aprimoramento de políticas públicas e espera que as evidências aqui apresentadas subsidiem os processos de tomada de decisão” (Inep, 2024).

De maneira geral, o PNE (2014-2024) não atingiu grande parte das 20 metas propostas em seu apêndice (conferir tabela no Anexo I). Somente duas metas foram plenamente alcançadas, ambas relativas ao Ensino Superior: a Meta 13 (elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores – atingiu 84,8% no primeiro indicador e 53,9% no segundo em 2024) e a Meta 14 (elevar gradualmente o número de matrículas na Pós-Graduação *Strictu Sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores – atingiu 65.919 títulos de mestrado e 25.915 de doutorado em 2024). Outras duas metas cumpriram parcialmente suas propostas, cumprindo pelo menos um de seus indicadores de avaliação: a Meta 7 (fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, propondo médias para o Ideb – atingiu a média proposta pelo PNE para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 6,0 pontos em 2021) e a Meta 11 (triplicar as matrículas da educação profissional técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público – atingiu 65,6% de matrículas da EPT no ensino público). As demais metas não foram cumpridas em sua plenitude, algumas ficando próximas do índice almejado, outras mais distantes, atingindo estudantes de todos os níveis de ensino (Lima, 2024). Um dos resultados mais gritantes no âmbito dos objetivos do PNE (2014-2024) diz respeito à Meta 20, que previa o aumento do investimento público na Educação em relação ao PIB para 7% até 2019, e, no mínimo, a 10% até 2024. Tal meta, que viabilizaria, por meio

dos recursos, grande parte do desenvolvimento do Plano, passou longe de ser cumprida, estacionando na faixa de 5,1% de investimento público para a educação pública e 5,8% para a educação em geral (Inep, 2025). Deve-se levar em conta que, mesmo havendo metas batidas e outras que chegaram muito próximo do valor estipulado, prevalecem, em grande maioria, os recortes de desigualdades regionais e entre as regiões rurais e urbanas, além dos de gênero e de cor (Inep, 2024).

2.3. Outras visões sobre o PNE: revisão de literatura

Para a realização desta pesquisa, busquei outros trabalhos acadêmicos que dialogassem com minha intenção de abordar o PNE (2014-2024) como um dispositivo da governamentalidade neoliberal e permitissem compreender de que forma esse processo ocorre, que elementos permitem compreender o PNE desta forma e o como ele passa a agir na lógica de uma governamentalidade neoliberal. Tais obras foram de grande importância para compreender os pontos de conexão entre o PNE e o neoliberalismo e as formas como o primeiro age em função do segundo, dentro de sua lógica.

Buscando encontrar textos que relacionassem o PNE (2014-2024) – e em até certa medida o seu antecessor, o PNE (2001-2010) – e a racionalidade neoliberal, consultei o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), no Google Acadêmico e na plataforma *ResearchGate*. Foi possível constatar que a maioria dos trabalhos encontrados se vinculam a outros referenciais teóricos, havendo poucos que dialogam com os preceitos dos estudos foucaultianos. Contudo, todas as produções acadêmicas utilizadas foram de grande importância para a construção da compreensão sobre o objeto de pesquisa e sua relação com a racionalidade neoliberal.

É importante, primeiramente, ter a definição do que se constitui (ou se buscou constituir) como uma ideia de plano. Paulo Sena (2015), no texto *A história do PNE e os desafios da nova lei*, que consta como uma introdução da lei do PNE (2014-2024) em publicação da Série Legislações, da Câmara dos Deputados, apresenta algumas definições sobre planejamento, plano e o PNE. Assim, Sena (2015) define que o planejamento se estabelece como um modelo teórico para uma ação, ou então um método para sua racionalização. Através de esforços conscientes e metódicos, ele seleciona e orienta meios e estratégias que visam a atingir determinados fins, buscando aproximar ao máximo a realidade do ideal que foi expresso. O planejamento, segundo o autor, deve ser contínuo e estar sujeito a revisões e modificações,

englobando atores e operações interdependentes, além de ser reconhecido como um processo político, uma vez que envolve decisões e negociações para a sua realização. O plano, por sua vez, é definido por Sena (2015) como o meio instrumentalizador do processo. O plano, de acordo com o autor, é fruto de decisão política e uma peça técnica, que atua como referência para a atuação pública. Assim, enquanto o planejamento “coordena, racionaliza e dá unidade de fins à atuação do Estado, este garante a coerência entre meios e fins” (Sena, 2015, p. 10). O PNE, assim, se configura dentro da lógica de um plano, atuando como uma referência para que se estabeleçam as ações. Contudo, conforme Sena (2015), levando em conta que a noção processual de planejamento deve aparecer, também, em sua execução (ou seja, no plano), este não deve ser um instrumento que torna a realidade congelada. Por isso, de acordo com o autor, foram estabelecidos os critérios de monitoramento e avaliação periódica das metas do PNE (2014-2024), a serem feitas pelo Ministério da Educação (MEC), Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação, e publicadas periodicamente em relatórios pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Contudo, as avaliações demonstraram que o Plano não foi efetivo no cumprimento de suas metas. Nem tudo ocorreu conforme o esperado no planejamento. Além disso, pode-se estabelecer uma forte presença de uma racionalidade neoliberal em sua construção e em suas metas. Em seu artigo *O financiamento da educação no PNE (2014-2024) no contexto do pós-golpe de 2016: balanço crítico*, Amaral e Oliveira (2023) apontam que o PNE se configura enquanto um significativo avanço no âmbito da garantia do direito à educação, firmado em Constituição, além da edificação de políticas educacionais voltadas à correção de déficits educacionais e fragilidades nos diversos níveis e modalidades da educação, principalmente na Educação Básica. Contudo, o PNE (2014-2024) teria sofrido um “abandono”, tendo em vista as crises políticas, sociais e econômicas ocorridas nos anos anteriores, além da adoção de uma agenda neoliberal, que, nos últimos anos, tomou um caráter conservador e de extrema direita, principalmente após os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022).

Porém, o principal motivo desse “abandono” do PNE (2014-2024) se deu no âmbito da Emenda Constitucional (EC) 95, de 2016 (Brasil, 2016), que congelou os gastos públicos (e, entre eles, os relativos à educação) por vinte anos. Amaral e Oliveira (2023) demonstram que, após o golpe político e o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, e a partir do governo Temer, houve a adoção de uma política de austeridade fiscal, com cortes nos gastos públicos, que era empreendida em nome de uma “regeneração do Estado”. Tal regime de

austeridade foi reforçado no governo Bolsonaro, onde tomou, também, um caráter conservador, autoritário e de extrema direita, com ataques às ideias de democracia, liberdade de ensino e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

O PNE (2014-2024) prevê, em sua Meta 20, recursos para o financiamento das metas e estratégias propostas no Plano. A Meta 20 estabelece que se deveria alcançar a marca de 10% do PIB até o final do decênio, ou seja, até 2024 (Inep, 2024). Amaral e Oliveira (2023) apontam que se contava, ainda, com a efetivação e, inclusive, ampliação de recursos vinculados na Constituição de 1988, na LDB de 1996, na Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e na Lei nº 12.351 de 2010, conhecida como Lei do Pré-Sal. Contudo, o uso de tais recursos públicos foi cortado devido à EC 95, afetando assim o alcance do financiamento da Educação conforme a previsão da Meta 20 do PNE. Com isso, observou-se que, com tal cenário, ocorreu a

desconstrução das políticas de educação que estavam em curso no país, resultando no não atingimento da quase totalidade das metas do PNE (2014-2024), o que vem aprofundando o déficit educacional em termos do direito à educação de qualidade social e pedagógica para todos e todas nos diferentes níveis e modalidades de educação/ensino (Amaral; Oliveira, 2023, p. 3).

Amaral e Oliveira (2023) apontam que, com o regime de austeridade fiscal, não houve ações por parte do governo com vistas a executar as etapas intermediárias propostas nas metas do PNE, o que contribuiu para o não atingimento das mesmas e para a manutenção dos déficits e desigualdades educacionais no país. Isso vai ao encontro da lógica de “abandono” do PNE pelo MEC nesse período de 2016 a 2022, conforme proposto pelos autores.

O corte dos gastos públicos e o regime de austeridade fiscal, aliados ao cenário de conservadorismo e autoritarismo, de acordo com Amaral e Oliveira (2023), caminham no âmbito de uma racionalidade neoliberal, que atua na produção de um sujeito neoliberal-conservador. Essa faceta se aproxima da lógica de uma governamentalidade neoliberal fascista, conforme proposta por Lockmann (2020), marcada por elementos conservadores e autoritários. Nesse sentido,

o neoliberalismo não se contenta mais em desconstruir o poder de regulação e de intervenção do estado nacional; não se trata mais da defesa de um estado mínimo, mas de colocar o estado a serviço da esfera privada, de formar o homem para a lógica da economia competitiva natural e para a reprodução social por meio da construção de uma sociedade ordeira, disciplinada e pronta a defender essa nova sociabilidade e subjetividade econômica. Os poderes do estado, por meio da desconstrução dos direitos sociais e afirmação da economia de mercado são, pois, fundamentais para a manutenção da economia capitalista, mesmo que por meio da expropriação, dominação de gênero, opressões raciais, violência física e simbólica e exploração degradante do trabalho (Amaral; Oliveira, 2023, p. 5-6).

Nesse sentido, dialogando com as propostas de Amaral e Oliveira (2023), o PNE, primeiramente tomado como o planejamento para um avanço educacional no Brasil, acaba enfraquecido por uma agenda neoliberal conservadora e de caráter autoritário, principalmente vinculada a uma extrema direita política, que preza pelo corte de gastos por parte do Estado e pela prevalência do mercado. Contudo, como apontam os autores, não se busca um Estado mínimo, como se propunha em uma governamentalidade liberal, mas, sim, um Estado forte que esteja a serviço da esfera privada. O Estado, assim, passa a governar *para* o mercado (Silva, 2024).

Cezar Amario Honorato de Souza pode ser trazido para o diálogo, reforçando a presença da racionalidade neoliberal no âmbito do PNE. Em sua dissertação intitulada *Plano Nacional de Educação (Lei 13.005): materialidade do privatismo e da mercantilização da educação brasileira* (2017), ele busca analisar as mudanças na relação entre as concepções de público e privado que culminam em uma dinâmica de mercantilização do setor educativo brasileiro, tomando como objeto o PNE (2014-2024). O PNE, assim, é analisado dentro de uma esfera de vinculação da educação a um viés econômico, sob uma lógica de mercado e privatização, atrelada a um ideário neoliberal. Afinal, desde os anos 90 e o início do século XXI, o modelo escolar e educativo que vem se impondo se fundamenta em uma sujeição da escola à razão econômica, que leva em conta um aspecto economicista e de utilidade, forma trabalhadores autônomos e indivíduos flexíveis e se baseia nos parâmetros do mercado, da concorrência e do empreendedorismo (Laval, 2004). Isso se reflete já no âmbito da Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e na promulgação do primeiro PNE, no decênio 2001 a 2010.

Nesse contexto, o Presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou o PNE 2001/2010, através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Este Plano, na esteira do que já vinha acontecendo com praticamente toda a legislação educacional, é estruturado a partir das imposições da ideologia neoliberal sob a influência dos organismos internacionais, no âmbito das políticas educacionais dos países ditos de economia periférica, lugar que compete ao Brasil (Souza, 2017, p. 12).

Souza (2017) busca demonstrar que a educação brasileira passou por um processo de mercantilização nas últimas décadas. Para isso, utiliza o PNE (2014-2024) como objeto de análise, fazendo uso, também, do PNE (2001-2010). O autor demonstra, primeiramente, a forte presença do ideário neoliberal no contexto da Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e de outros documentos e eventos ocorridos em âmbito internacional, como a Declaração de Dakar, de 2000, que reafirmou e ampliou as propostas da declaração firmada em Jomtien uma década antes. Nesse sentido, Souza (2017) ressalta a defesa feita pelos órgãos internacionais e signatários das declarações do fortalecimento de alianças entre o poder público e a esfera privada, sendo afirmado que a Educação para Todos é compromisso de todos. Com

isso, Souza (2017) aponta uma abertura para o estabelecimento de parcerias público-privadas com diversas entidades que atuam no setor educacional, ofertando serviços e materiais para docentes, alunos e instituições. Por exemplo, de acordo com Souza (2017, p. 143), “várias dessas entidades são também fornecedoras de pacotes educacionais para o poder público e privado (especialmente para o ensino fundamental), e distribuidoras de livros didáticos através do PNLD”.

Nesse sentido, Souza (2017) ressalta o papel do Movimento Todos Pela Educação, formado por diversas entidades financeiras do Brasil, entre grupos bancários, institutos e empresas privadas. Além da esfera privada, o Todos Pela Educação se articulou, inicialmente, com o poder público através de seus agentes e de órgãos do governo, como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação dos Estados e Distrito Federal (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de órgãos internacionais como a Unicef e a Unesco. O Movimento Todos Pela Educação esteve presente e atuante na CONAE de 2010, que estabeleceu as propostas para o projeto de lei do PNE (2014-2024). O projeto de lei para o novo Plano Nacional de Educação, de acordo com Souza (2017), representou mais os interesses da esfera privada do que as demandas da sociedade e dos setores da educação estabelecidas na CONAE. O autor menciona a redução da proposta de investimento na educação de 10% para 7% do Produto Interno Bruto (PIB) e a flexibilização no texto do projeto, modificando o uso de recursos na “educação pública” para a “educação” em geral, o que abriu espaço para investimentos e parcerias que abarcam a iniciativa privada.

Assim, de acordo com Souza (2017), o PNE (2014-2024) atuou no processo de mercantilização do setor educacional, que já vinha ocorrendo desde a década de 1990. O autor afirma que os artigos, metas e estratégias do PNE trazem um fortalecimento dessa lógica mercantil, que já era apresentada pelas metas propostas pelo Movimento Todos Pela Educação em 2006, sendo que estas foram de grande efeito nas metas do PNE. Souza conclui que

o PNE (2014-2024), ao contrário do que foi divulgado pelo governo federal na época da sua aprovação, não foi fruto de uma “construção coletiva de todos aqueles preocupados com a melhoria da qualidade da educação brasileira” (Exposição de Motivo 33/2010 do governo federal), mas das propostas educacionais defendidas pelos representantes do capital, organizados no TPE, CNI e no Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação. Dito de outro modo, o PNE atual teve como elaborador teórico as organizações representativas do capital. Desse modo, concluímos que este plano de educação, por mais que uma ou outra meta apontasse para a universalização do ensino ou coisa do tipo, no geral, não representou avanço significativo para a educação pública brasileira, muito menos para uma educação emancipatória (Souza, 2017, p. 231-232).

Para além de Souza (2017), a dissertação *Mercantilização da educação no Brasil: da proposta do Banco Mundial à incorporação nos Planos Nacionais de Educação*, de Rogeria Pereira Alba (2019), também associa o PNE e as questões relativas à mercantilização da educação, tendo como agente principal, neste caso, o Banco Mundial (BM) e seus documentos. Alba (2019) afirma a relação estabelecida pelo BM entre o aumento da qualidade na educação e a erradicação da pobreza, sendo uma a consequência da outra. Neste sentido, o BM incentiva e financia ações no campo da Educação Básica. Contudo, Alba (2019) aponta para o caráter ideológico propagado pela instituição financeira, em que

Se revelaram como categorias centrais que orientam as políticas educacionais do Banco a Teoria do Capital Humano, Eficiência, Eficácia, Equidade, Qualidade e Avaliação, as quais se relacionam entre si e são os pilares centrais de mercantilização que orientam as políticas de educação, propostas pelo Banco aos países periféricos (Alba, 2019, p. 150).

Tais categorias se relacionam diretamente com o caráter de uma educação aos moldes neoliberais, tendo o capital humano, o empreendedorismo, a competitividade e as noções econômicas e de custo e benefício em sua centralidade. Neste sentido, Alba (2019) aponta o Estado tendo como função a atuação nas políticas sociais, sendo um regulador e promotor de desenvolvimento, tendo uma atuação gerencial, flexível e eficiente, não influenciando, contudo, diretamente na economia. Neste sentido, no âmbito de uma governamentalidade neoliberal, governa-se para o mercado (Silva, 2024).

Assim, Alba (2019) toma o PNE (2001-2010 e 2014-2024) como objeto de análise, apontando que este foi criado com o argumento de melhorar a qualidade da educação, garantindo o pleno acesso (e consequente eliminação da pobreza, como pregado pelo BM). Contudo, Alba (2019) aponta que, para essa melhoria na qualidade educacional, a saída proposta pelos PNE não foi a melhoria, o aumento de vagas e criação de instituições educacionais e universidades de caráter público. “O que se evidenciou nos planos a respeito da universalização da educação é: a difusão e ampliação da educação a distância, dos sistemas de avaliações e do financiamento da educação privada, por meio de programas de concessão de crédito educacionais” (Alba, 2019, p. 154). Neste sentido, a autora aborda políticas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) que, apesar de garantirem o acesso à educação, alocam recursos públicos na iniciativa privada. Além disso, Alba (2019) reforça o efeito da Emenda Constitucional 95, de 2016, que congelou os gastos públicos, no efetivo cumprimento do PNE 2014-2024. Assim, tendo esse aporte de caráter neoliberal, a autora aponta que, “sob a ideologia

do alívio da pobreza e melhoria da qualidade da educação difundida pelo Banco Mundial, o Brasil está realizando o desmonte da educação pública e gratuita” (Alba, 2019, p. 154).

Além do Banco Mundial, outros órgãos e instituições financeiras internacionais disseminaram suas concepções sobre educação e suas matrizes ideológicas, muito ligadas a uma racionalidade neoliberal, por meio da publicação de documentos e diretrizes para a educação em países periféricos, como o Brasil. Esse é o caso, por exemplo, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Em seu artigo *A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação*, Mira, Fossatti e Jung (2019) estabelecem relações entre o Plano Nacional de Educação e a concepção de educação humanista proposta pela Unesco, partindo, principalmente, dos documentos “Educação: um tesouro a descobrir”, também chamado de Relatório Delors, de 1997, e “Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?”, de 2016. No texto, os autores apontam as afirmações de uma busca por uma formação mais humana, baseada, principalmente, nos quatro pilares da educação estabelecidos no Relatório Delors, sendo o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a viver juntos – ou conviver. Neste sentido, Mira, Fossatti e Jung (2019) focam sua investigação no PNE, relacionando-o com a concepção trazida nos documentos da Unesco. Assim, conforme os autores,

Mais do que resultados quantitativos, é possível perceber no documento a preocupação nacional quanto à educação integral, baseada em uma perspectiva humanista e crítica. Nesse enfoque, a função escolar não se limita à socialização ou ao aumento de conhecimentos. Cabe a ela a formação para o mundo, para a tomada de decisões, pois influi nas escolhas e atitudes dos sujeitos (Mira; Fossatti Jung, 2019, p. 9).

Tal concepção, contudo, não demonstra o forte aporte neoliberal presente nos documentos da Unesco. Apesar do caráter humanista que se faz presente nos documentos da Unesco, como o Relatório Delors e o Repensar a Educação, que buscam uma maior integração e desenvolvimento das pessoas, não é ressaltada aqui a orientação a uma racionalidade neoliberal. Neste, sentido, Pacheco e Daros Jr. (2016), em seu artigo *A Concepção de Educação sob a Perspectiva da Unesco com Enfoque no Documento “Educação, um Tesouro a Descobrir”*, reforçam a influência da Unesco e de seus documentos, entre eles o Relatório Delors, na elaboração das políticas educacionais dos países financiados pela Unesco, estando nessa lista o Brasil. Assim, “o referido relatório é uma espécie de guia para a tomada de decisões nas políticas públicas envolvendo sistemas educativos. O que se pretende é que o documento traga direcionamentos para que o ensino do século XXI caminhe na mesma direção” (Pacheco; Daros Jr., 2016, p. 68). Contudo, a concepção de educação pregada pela Unesco nos documentos ressalta aspectos econômicos, de formação e qualificação para o trabalho, com

atuação direta da iniciativa privada e trazendo elementos como o aprendizado ao longo da vida, termo marcadamente neoliberal que pressupõe um trabalhador flexível, capaz de se adaptar às necessidades do mercado e aos requisitos para o trabalho. Com a presença de “conceitos como o de educação ao longo de toda a vida, e trechos que reiteram a necessidade da participação do setor privado na educação, competitividade, produtividade, competências, habilidades, entre outros, percebe-se o cunho neoliberal presente no documento” (Pacheco; Daros Jr., 2016, p. 70). Fica claro que, apesar dos elementos humanistas na educação propostos pela Unesco, e que têm efeito na elaboração das políticas educacionais (entre elas o PNE), a racionalidade neoliberal se estabelece como eixo central na estruturação dos documentos, que visam criar uma lógica de educação que é pautada pela lógica empresarial e competitiva (Laval, 2004).

A presença de uma racionalidade marcadamente neoliberal no PNE se estende, também, para as discussões relativas à qualidade na/da educação. Em sua tese *Planos de Educação e Qualidade: dimensões das políticas públicas no Brasil*, Robson Antônio dos Reis Veiga (2022) analisa o PNE (2014-2024) sob o aspecto da qualidade em educação, termo reconhecidamente polissêmico. O autor aponta que este se encontra presente desde o texto constitucional de 1988, sendo assumido em seu artigo 206, como um dos princípios da educação nacional. Isso foi reforçado pela LDB de 1996. Contudo, conforme Veiga (2022), a concepção de qualidade associada à educação, na década de 1990, tomou um aspecto gerencial, sendo associada à eficiência. Neste sentido, no âmbito das políticas educacionais, passou a ser presente a Gestão da Qualidade Total (GQT), modelo que se assemelha ao utilizado na gestão das empresas privadas, sendo, contudo, incorporado na área educacional. Essa, portanto,

é a maneira pela qual se entende a qualidade na/da educação na perspectiva gerencialista. Ela é oriunda das empresas privadas e, posteriormente, foi introduzida no setor público. Trata-se, portanto, de uma concepção de qualidade que está relacionada diretamente com a dimensão administrativa do Estado sob a ótica do modelo gerencial e, portanto, do próprio neoliberalismo (Veiga, 2022, p. 50-51).

Neste sentido, com o advento da agenda neoliberal no Brasil na década de 1990, esse modelo gerencial da gestão pública passou a se fazer presente, sendo marcado por elementos patrimonialistas, pela burocracia meritocrática, pela lógica da descentralização, privatização, responsabilização e competitividade, pela busca de reformas administrativas do Estado e pela grande influência dos organismos internacionais na produção das políticas públicas (Veiga, 2022). Tal cenário se configura como uma boa representação da lógica de uma racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) que, no âmbito da educação, leva a um processo de empresariamento da educação e da escola, que passa a ser balizada pela competição, pelo capital humano e pelo empreendedorismo (Laval, 2004). Assim, “o que está em jogo é um projeto

neoliberal de caráter homogeneizador da educação nos países que assumiram a agenda neoliberal. O conceito de GQT foi posteriormente empregado no setor público, contudo sem que ocorressem as devidas adaptações” (Veiga, 2022, p. 55).

Nessa lógica, a qualidade na educação passa a ser vista por elementos quantitativos, em sua grande maioria. Veiga (2022) aponta a influência dos modelos de avaliação propostos pelos organismos internacionais, como o Pisa, e, no caso do Brasil, o IDEB. A concepção gerencial de qualidade da educação seria marcada, assim, por um cunho fortemente neoliberal, mercadológico, conservador, excludente, privatista e marcado por indicadores quantificáveis e por avaliações de resultados, deixando em segundo plano as dimensões social, cultural e ambiental da educação, além de contribuir para a ampliação das desigualdades. Oposta a esse modelo se encontra a qualidade social da educação, baseada em aspectos qualitativos e na busca pela garantia de direitos, justiça e inclusão social, aspecto defendido por Veiga (2022) em sua tese.

Veiga (2022) passa, assim, a analisar o PNE. O autor aponta a aproximação às concepções de qualidade social da educação no contexto da CONAE de 2010 e na elaboração do projeto do PNE. Contudo, no Plano em si (Lei 13.005/2014), os indicadores se voltaram mais para a concepção gerencial, evidenciando a agenda neoliberal e mercadológica, além da presença da esfera privada na elaboração das políticas educacionais, mantendo a primazia da defesa do mercado. O PNE, assim, dá mais ênfase à lógica de qualidade neoliberal, pautada em avaliações quantitativas de larga escala.

Veiga (2022) aponta, também, que o PNE não se estabelece totalmente como uma política de Estado, que estaria no centro das políticas públicas educacionais. De acordo com o autor, isso decorre de diversos acontecimentos que ocorreram em âmbito político a partir de 2016, estando entre eles o golpe de Estado que resultou no *impeachment* de Dilma Rousseff, a Emenda Constitucional nº 95/2016, a secundarização do PNE pelas políticas dos governos de extrema direita até 2022 e o desmonte do FNE. Além disso, Veiga (2022) aponta para dificuldades no cumprimento das metas e estratégias propostas pelo PNE, que se configuram como barreiras para a melhoria da qualidade na educação, entre elas políticas públicas educacionais fragmentadas, a desarticulação no regime de colaboração, a concepção de qualidade mercadológica e neoliberal que se afasta das necessidades e demandas sociais e, por fim, a ausência do Sistema Nacional de Educação (SNE), proposto pelo PNE (Veiga, 2022).

Deve-se levar em conta ainda, tendo em vista a proposta desta pesquisa, as diferentes facetas da governamentalidade neoliberal, marcadas por uma racionalidade neoliberal democrática e um neoliberalismo articulado a discursos autoritários, vinculados a uma extrema

direita, com forte caráter religioso cristão (principalmente de matriz evangélica neopentecostal). Neste sentido, Marlon Silveira da Silva (2022), em sua tese intitulada *Brasil, mostra a tua cara! A emergência neoliberal e neoconservadora nos debates de gênero nas recentes políticas curriculares (2014-2018)*, dá ênfase à ação dos discursos neoconservadores e fundamentalistas religiosos cristãos nos embates, disputas e decisões políticas no âmbito da elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e da Base Nacional Comum Curricular, refletindo sobre o processo de produção dessas políticas educacionais em um cenário de recrudescimento do neoliberalismo no Brasil, em que este tomava uma faceta mais voltada para um viés conservador, autoritário e religioso. Silva (2022, p. 14) busca compreender “como e através de que tipo de articulações as agendas e demandas de grupos neoconservadores no Brasil foram mobilizadas pelo dispositivo da normatividade neoliberal, impactando tais políticas educacionais”. Neste sentido, o autor demonstra as tentativas de setores neoconservadores, como as chamadas bancadas do boi, da bala e da Bíblia, de frear as discussões sobre questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais.

Assim, defendendo a tese de que os discursos neoconservadores moralistas, mobilizados por fundamentalistas religiosos cristãos como maneira de frear as discussões de gênero e sexualidade nas políticas curriculares e educacionais, não se explicam somente pelo viés da moralidade; devem ser pensados como elementos fundamentais para o fortalecimento de uma agenda neoliberal, ao mesmo tempo que neoconservadora. Os discursos e argumentos mobilizados durante o processo de produção das políticas educacionais, representadas pelo PNE e pela BNCC, não podem ser descontextualizados dos interesses de um projeto de recrudescimento neoliberal em marcha na sociedade brasileira e em outros países (Silva, 2022, p. 15).

Silva (2022) aponta que tanto o PNE (2014-2024) como a BNCC operam dentro de uma normatividade neoliberal, colocando-a em funcionamento e trabalhando a serviço dela. Tais legislações, articuladas com o mercado, atuam, assim, no processo de subjetivação e de constituição de sujeitos que serão dirigidos em favor do próprio mercado. Neste sentido, Silva (2022) localiza os documentos como resultado de disputas de diferentes atores e setores e que, mesmo sendo impositivos por meio de força de lei, são passíveis de processos de resistências e enfrentamentos. Assim, o currículo e as políticas educacionais tornam-se “um espaço de luta por produção de significados e deslocamentos. Defendo, assim, que tais políticas, ao serem oferecidas pelo Estado, se voltam para a produção dos sujeitos em idade escolar e suas subjetividades” (Silva, 2022, p. 62-63).

Com isto posto, o cenário de uma transição para um neoliberalismo aliado a discursos religiosos e conservadores, mais autoritário e de extrema direita (principalmente a partir da segunda metade da década de 2010-2020) trouxe discursos e demandas de políticas neoconservadoras que, no âmbito das políticas educacionais (entre elas o PNE), retirou

possibilidades de abordagens de temas em sala de aula e na produção de políticas públicas, cortando dos documentos expressões como “gênero” e “orientação sexual”. Contudo, por outro lado, foram respeitados certos privilégios defendidos por tais setores da sociedade, como os que dizem respeito às questões identitárias, das normas morais tradicionais, de um processo educativo voltado ao mercado e na manutenção de uma economia capitalista (Silva, 2022).

Assim, o PNE é situado por Silva (2022) justamente nesse cenário de transição para um neoliberalismo neoconservador - que chega próximo da noção de uma governamentalidade neoliberal fascista (Lockmann, 2020). O PNE (2014-2024) é apontado pelo autor como uma das legislações que operam dentro da lógica dessa racionalidade neoliberal ligada aos setores neoconservadores, em que, após os processos de discussão e disputa que levaram à sua elaboração, acabam por frear discussões e políticas caras a setores progressistas e mais ligados à esquerda (como as discussões sobre gênero e identidade sexual) e invisibilizar processos que denunciam as zonas de privilégio que tais grupos buscam resguardar. Isso fica evidente, de acordo com Silva (2022), pela substituição de termos como “desigualdades de gênero” por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” no texto do PNE, que acaba gerando uma abrangência no âmbito das desigualdades, retirando, assim, o enfoque a questões de igualdade de gênero e orientação sexual do PNE. Assim, tais desigualdades acabam sendo mantidas. As questões relativas a gênero e sexualidade encontram voz em outros trabalhos, como na dissertação *O PNE 2014 e a questão de gênero na educação: uma análise de sua repercussão no Estado Democrático de Direito Brasileiro*, de Fernanda Paiva Araújo (2022), e na tese *Conservadorismo religioso e racionalidade neoliberal nas discussões sobre gêneros e sexualidades no Plano Nacional de Educação (2014-2024)*, de Antonio Hugo Moreira de Brito Junior (2024), reforçando a presença desse apagamento das questões de gênero e sexualidade no campo de disputas da elaboração do PNE, capitaneadas por setores conservadores, religiosos e moralistas, que demonizam tais pautas, mas defendem, pelo outro lado, os interesses do mercado e da iniciativa privada.

3. LENTES TEÓRICAS: A GOVERNAMENTALIDADE E O DISPOSITIVO

Em seus escritos, Michel Foucault traz aspectos que dizem respeito à arte de governar (Foucault, 2008a; 2008b). Fazendo uso de suas ferramentas conceituais – uma vez que “Michel Foucault expressava sua vontade de que seus escritos, suas palavras e seu pensamento, fossem usados como ferramenta” (Silva-Miguel; Tomazetti, 2016, p. 76) –, é possível estabelecer um diálogo com Foucault e seus comentadores e, assim, buscar compreender a construção de nossa situação atual no âmbito das relações de saber e poder, assim como nossa construção enquanto sujeitos, especificamente situados em uma racionalidade vinculada ao modo de ser neoliberal. Assim, a presente seção tem por objetivo apresentar alguns dos principais conceitos de Foucault utilizados nesta dissertação, sendo eles a noção de governamentalidade (Foucault, 2008a) e de dispositivo (Foucault, 2021).

Em seus textos, Foucault não abordou especificamente a esfera da Educação. Contudo, é possível mobilizar diversos conceitos que se relacionam com, complementam e permitem discutir aspectos sobre a área educacional e a produção dos sujeitos. A abordagem foucaultiana de temáticas relativas à Educação pressupõe o possível rompimento com ideias e visões socialmente aceitas que são tradicionais ao campo educacional e o abandono de crenças ou verdades universais e idealizadas, como os conceitos de sujeito, verdade, liberdade, emancipação e autonomia (Silva-Miguel; Tomazetti, 2016). Assim, a pesquisa educacional de caráter foucaultiano é bastante potente e quebra com os lugares comuns e tradicionais de tal esfera acadêmica. Nesse sentido, Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 6) apontam que

As teorizações de Michel Foucault têm sido de grande relevância para a pesquisa no campo da Educação, permitindo desenvolver trabalhos com abordagens que, em geral, se diferenciam pelo seu potencial de crítica radical ao presente. Observando-se o cenário acadêmico atual, constata-se um número crescente de produções de inspiração foucaultiana.

Tendo em vista a potência dos estudos de Foucault e os conceitos por ele desenvolvidos e sua articulação com o campo da Educação, a presente seção desta pesquisa busca abordar os principais conceitos utilizados como caminho teórico-metodológico. Nesse sentido, será abordada a noção de governamentalidade, que aborda a arte de governar e as principais formas de governo e condução de condutas dentro de uma dada racionalidade sociopolítica, situada historicamente. Aliada a essa, será explanado também o conceito de dispositivo, uma complexa rede que aborda legislações, arquitetura, discursos, entre outros, atuando no processo de subjetivação e construção de sujeitos dentro do âmbito de uma dada governamentalidade, sendo, contudo, igualmente produzida por esta.

3.1. A respeito da Governamentalidade

Pensar a Educação, articulada ao conceito de governamentalidade, pressupõe situar o campo educacional em uma lógica de governo. Este, porém, não diz respeito ao governo enquanto instituição, à detenção do poder por parte de uns e imposição frente a outros, ou ao papel do Estado enquanto instituição governamental, mas às relações de poder que se estabelecem no âmbito da sociedade, aos micropoderes (Foucault, 2021) - que se estabelecem nessas relações, que não se encontram nos grandes órgãos, mas nas relações cotidianas da sociedade, por exemplo, entre o professor e o aluno -, à condução das condutas e à produção dos sujeitos dentro de uma dada racionalidade, que se estabelece no campo sociopolítico (Foucault, 2021; 2008a). Nesse sentido, se é estabelecida uma racionalidade neoliberal, que coloca uma centralidade do mercado e da lógica da competição e do empreendedorismo (Dardot; Laval, 2016), essa produz os sujeitos que se encontram imersos na lógica de mundo atual.

Assim, se faz importante trazer o conceito de governamentalidade. Tal ferramenta conceitual é central na análise estabelecida pelo presente texto. Foucault não tinha pretensões de estabelecer uma teoria ou um caminho metodológico determinado, mas de dispor ferramentas que poderiam ser usadas conforme a necessidade e o desejo do pesquisador. Contudo, deve-se ter em mente a necessidade de estar atento ao tempo e ao cenário sociopolítico e econômico que se aborda. Não é possível abordar certos conceitos e discursos fora de seu tempo e de seu contexto (Lamb, 2024), ou seja, sempre é necessário situar a pesquisa no âmbito histórico, sociopolítico e dos discursos e racionalidade abordada. Deve-se sempre tomar a “atividade de governo enquanto uma prática política e uma tecnologia de poder que é sempre sustentada por uma racionalidade” (Scotta, 2025, p. 51). Nesse sentido, a analítica da governamentalidade possui um papel de diagnóstico, buscando examinar as relações complexas entre as práticas de governo e as formas de produção de verdades nas esferas social, cultural e política. Tal diagnóstico permite compreender que as práticas de governo poderiam ser feitas de outras e diferentes maneiras, não sendo, assim, tomadas como naturais, inatas ou inquestionáveis (Fimyar, 2009), sendo, portanto, situadas em um contexto histórico, em um regime de verdades e imersas em discursos e relações de poder que são culturalmente e historicamente construídas.

O conceito de governamentalidade foi cunhado e desenvolvido por Michel Foucault em seus cursos *Segurança, território, população* (Foucault, 2008a) e *Nascimento da Biopolítica* (Foucault, 2008b), ministrados entre os anos de 1977 e 1979, no Collège de France (Veiga-

Neto, 2013; Lockmann, 2020). A governamentalidade pode ser compreendida como o estudo a respeito das diversas formas de governo da população e dos dispositivos e táticas utilizados para esse fim, principalmente por parte do estado (o que Foucault conceitua como biopolítica); assim como as diferentes formas e técnicas pelas quais se governa a si mesmo e aos outros, ou seja, diferentes maneiras de exercer o governo, os modos pelos quais somos governados e governamos a nós mesmos, assim como os limites estabelecidos a essas ações de governo (Veiga-Neto, 2013). No primeiro curso, Foucault buscou analisar historicamente o desenvolvimento da arte de governar, partindo do período clássico com os gregos e romanos, passando pela pastoral cristã e o governo das almas, chegando até o que chamou de razão de Estado. Já no segundo, discutiu sobre o desenvolvimento das governamentalidades liberal e neoliberal (Oksala, 2011). Foucault conceitua a governamentalidade como um

conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (Foucault, 2008a, p. 143-144).

O neologismo *governamentalidade*, que funde o governar (*gouverner*) com a mentalidade (*mentalité*), estabelece uma interdependência entre as práticas de governo (e o seu exercício) e a mentalidade ou racionalidade que dão base a estas mesmas práticas (Fimyar, 2009; Lemke, 2017). Assim, a governamentalidade “pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle, normalização e moldagem* das condutas das pessoas” (Fimyar, 2009, p. 38), ou seja, como são conduzidas as condutas e produzidos os sujeitos dentro de uma dada racionalidade.

Nesse sentido, conforme Scotta (2025), para que se possa dialogar a partir do conceito da governamentalidade é necessário tecer um olhar sobre como são conduzidas as condutas e, neste âmbito, para as relações de poder que ali operam. Nessa lógica, não se deve ter uma noção do sujeito iluminista, sendo sua concepção abstrata e universal, mas a compreensão dos sujeitos constituídos pelas práticas e relações de poder que estão estabelecidas em uma dada racionalidade sociopolítica e em um momento situado historicamente. A autora ainda aponta que operar com o conceito da governamentalidade “implica problematizar os discursos considerados como verdadeiros em um determinado contexto tornando visível a

interdependência entre o exercício do governoamento (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas” (Scotta, 2025, p. 51).

Compreender a governamentalidade, portanto, é entender as diferentes formas pelas quais se estabelece o governoamento, as relações de poder estabelecidas e os processos de subjetivação que ocorrem nos jogos de saber e poder, que são situados historicamente. Nesse sentido, conforme Veiga-Neto (2013), o conceito atua, por um lado, em ordem política, abrangendo instituições, ações, táticas, ferramentas que exercem poder sobre as populações e garantem o maior nível possível de segurança, assim como também se refere ao processo de transformações políticas no Ocidente, partindo do Estado de Justiça medieval, passando pelo Estado Administrativo e chegando aos Estados modernos, governamentalizados. Tal processo não deve ser entendido como ruptura e substituição de um modelo por outro (de uma sociedade de soberania para uma sociedade disciplinar, para uma sociedade governamentalizada), mas como uma articulação entre os diferentes modos, como uma linha de força que, nas diferentes formas de governo em seus respectivos períodos históricos, conduziu a uma forma de poder que toma como alvo a população, e adota os dispositivos de segurança como mecanismos essenciais. É, por fim, um ponto de encontro entre as técnicas de governoamento exercidas sobre o outro e as do governo de si (Veiga-Neto, 2013; Lockmann, 2020).

Lemke (2017) aponta que o trabalho e discussões de Foucault, após a publicação de *Vigiar e Punir*, em 1977, se caracteriza, aparentemente, por dois projetos distintos, sendo, em um lado, suas análises sobre as racionalidades políticas e a genealogia do estado e, em outra face, a concentração em questões da ética e a genealogia do sujeito, sendo essa a temática da obra *História da Sexualidade*. O elemento que conecta esses dois interesses de pesquisa é a questão do governoamento, sendo utilizada por Foucault justamente para analisar as tecnologias de dominação e as do sujeito, a constituição do sujeito e a formação do Estado. A governamentalidade, portanto, diz respeito à condução das condutas e ao governoamento por parte do estado moderno, mas, também, ao governo de si.

Ao operar com o conceito da governamentalidade, deve-se ter em mente as formas e as relações de poder que estão em ação no período em questão. Estas são historicamente construídas, devendo ser levado em conta o momento histórico. Deve-se ressaltar que o poder, a partir da perspectiva foucaultiana, é mais exercido do que possuído. Assim, não se deve

tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder - desde que não seja considerado de muito longe - não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado com algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está

localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede (Foucault, 2021, p. 284).

Nesse sentido, o poder não deve ser compreendido como um privilégio de uma classe dominante, que foi adquirido ou herdado, mas como um conjunto de posições estratégicas, disposições, táticas, técnicas, funcionamentos, mecanismos, estabelecido em uma rede de relações que são sempre tensas e ativas, em movimento e batalha, e estão difundidas por toda a sociedade (Foucault, 2014). São micropoderes, que se relacionam em uma microfísica do poder, sendo que este se encontra estabelecido nas formas e instituições mais regionais e locais, nas extremidades menos jurídicas, onde ele se torna capilar no corpo social (família, escola, pequenas instituições), e não nas formas regulamentares e legítimas onde o poder é central (como o Estado ou os grandes órgãos políticos) e seus efeitos e mecanismos são gerais e constantes (Foucault, 2021).

Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os (Foucault, 2021, p. 284).

As relações de poder, conforme esse viés, se estabelecem em todos os aspectos e dimensões da sociedade, seja na família, na sala de aula ou nas relações de Estado. O poder passa a agir sobre as ações dos indivíduos, subjetivando e constituindo sujeitos, conduzindo condutas e comportamentos. Nesse sentido, Foucault (2021) demonstra que o indivíduo se configura enquanto uma produção do poder, sendo seu efeito e ponto por onde o poder é transmitido, e não somente seu alvo.

Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, seu centro de transmissão (Foucault, 2021, p. 284-285).

Foucault se posiciona contrário à visão comum do poder como algo negativo (proibitório, que diz não), vendo-o, ao contrário, sob um espectro de positividade, sendo que produz discursos, subjetividades, práticas sociais, comportamentos e, também, saberes, situados em suas devidas culturas e épocas. O poder se relaciona, portanto, à produção de saberes, uma relação de saber-poder, e tais relações só podem ocorrer se há liberdade e possibilidade de resistência (Silva, 2024). Nesse sentido, portanto, a governamentalidade é associada à forma como as relações de poder se encontram estabelecidas em dado momento, podendo o poder ser restritivo ou produtivo, e como se dá o governo e a condução das condutas, imersos em uma dada racionalidade.

Deve-se ter em mente, também, que a noção de “governo” adotada por Foucault, no âmbito das análises da governamentalidade, não dizem respeito somente e necessariamente ao significado comum de governo que estamos acostumados. Segundo Lemke (2017), ele faz uso de uma noção de governo mais abrangente, que retoma uma concepção mais antiga do termo, estabelecendo relações entre formas de poder e processos de subjetivação. O autor afirma que

Foucault é capaz de mostrar que até boa parte do século XVIII o problema de governo era colocado em um contexto mais geral. Governo era um termo discutido não apenas em tratados políticos, mas também em textos filosóficos, religiosos, médicos e pedagógicos. Além de gestão pelo Estado ou pela administração, “governo” também significava problemas de autocontrole, orientação para a família e para as crianças, gestão doméstica, direção da alma, e assim por diante. Por esse motivo, Foucault define governo como conduta, ou, mais precisamente, como “a conduta da conduta” e, logo, como um termo que vai do “governo de si” ao “governo dos outros” (Lemke, 2002, p. 2; 2017, p. 196).

Nota-se, portanto, que a noção de governo trazida por Foucault aborda muito mais elementos para além do puramente político, sendo associado à condução das condutas. Para compreender a governamentalidade, deve-se entender que seu alvo principal é a população (Freitas, 2021). De acordo com Oksala (2011, p. 103), “embora historicamente “governo” designasse um conjunto variado de práticas, do controle de crianças à orientação religiosa das almas, no contexto do Estado moderno ele assumiu a forma do governo de uma população”. Para compreender o processo de governo da população em nível macro, seja no governo do Estado ou de si, Foucault remete ao governo da família, da casa, que se chama “economia”, a melhor maneira de administrar os indivíduos, os bens, as riquezas e a família (Foucault, 2008). Assim, a economia política é centrada como o principal saber relacionado à governamentalidade, sendo que, conforme Foucault (2008a, p. 126), “a introdução da economia no seio do exercício político, é isso, a meu ver, que será a meta essencial do governo”. Os principais instrumentos utilizados para esse governo, que tem como saber a economia política e como alvo a população, são os dispositivos de segurança, que inserem as reações do poder frente aos elementos de perigo em um cálculo de custo e estabelecem os limites entre o que é aceitável e o que não é, o que é considerado dentro da norma ou não (Foucault, 2008a).

Se faz importante, neste momento, compreender a construção da governamentalidade moderna, partindo desde a Idade Média europeia e culminando na estruturação das formas de governo e governo modernas, pautadas em uma racionalidade liberal e, posteriormente (a partir do século XX), neoliberal. Para isso, cabe iniciar pelo caminho criado por Foucault para entender as relações de poder na modernidade.

Em seus estudos, Foucault vai apresentar três formas de poder, que são historicamente

construídas e se remetem a um dado tipo de sociedade e à maneira como se dão as relações de força e de dominação nesse corpo social em questão, sendo essas manifestações de poder inter-relacionadas, não estanques e substituídas uma pela outra. São essas formas: o poder soberano (ou soberania), em pleno exercício na Idade Média, sendo exercido pelo rei soberano de forma vertical e hierárquica, cabendo ao soberano a decisão sobre a vida ou a morte de seus súditos; o poder disciplinar, situado em um século XVIII, industrial, onde deveria haver a produção de sujeitos produtivos e dóceis (corpos dóceis), aptos para as longas e exaustivas jornadas de trabalho nas fábricas (Foucault, 2014); e o biopoder, uma forma de poder que é vista a partir de meados do século XVIII e XIX, que olha não mais apenas para o corpo dócil, mas para o corpo-espécie, para a população, que passa a ser incluída no cálculo de governo, que deve fazer viver essa população - sendo estabelecida, assim, uma biopolítica (Foucault, 1985; Silva, 2024).

Assim, analisando os diferentes tipos de poder, situados historicamente, Foucault desenvolveu uma trajetória histórica sobre a problemática da população, seguindo até a lógica de governo. A partir do século XVI e XVII, com a expansão demográfica na Europa, potencializada pelo aumento da produção agrícola e pela riqueza monetária, criou-se uma questão populacional que, a partir do século XVIII, tornou-se uma questão de governo. Foram criados diversos tratados que dissertavam sobre uma arte de governar entre os séculos XVI e XVIII, sendo o Estado governado, a partir de então, por uma lógica racional própria, não por leis naturais ou divinas, tais como no modelo do Estado medieval. Neste sentido, Foucault estabelece que o governo se exerce sobre as pessoas, indivíduos ou coletividades, não sobre um Estado, território ou estrutura política. Assim, Foucault elaborou uma história da(s) governamentalidade(s) como um estudo das artes de governar uma população (Freitas, 2021), sendo que “a arte de governar é precisamente a arte de exercer o poder segundo o modelo da economia” (Foucault, 2021, p. 414), sendo esta última tomada no sentido clássico de administração ou governo.

A partir do século XVI até o final do século XVIII, vê-se desenvolver uma série considerável de tratados que se apresentam não mais como conselhos aos príncipes, nem ainda como ciência da política, mas como arte de governar. De modo geral, o problema do governo aparece no século XVI com relação a questões bastante diferentes e sob múltiplos aspectos: problema do governo de si mesmo - reatualizado, por exemplo, pelo retorno ao estoicismo no século XVI; problema do governo das almas e das condutas, tema da pastoral católica e protestante; problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia que aparece e se desenvolve no século XVI; enfim, problema do governo dos Estados pelos príncipes. Como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível etc. (Foucault, 2021, p. 407-408)

Para tratar da arte de governar, Foucault (2021; 2008a) vai se remeter ao século XV, mais especificamente aos escritos de Nicolau Maquiavel, em especial sua obra *O Príncipe*,

opondo-a aos textos que versam sobre a arte de governar. Foucault (2021; 2008a) aponta que o príncipe, conforme a defesa proposta por Maquiavel, se caracteriza pela sua exterioridade, superioridade e singularidade frente a seu principado. Ou seja, tendo recebido este como herança, aquisição ou conquista, o príncipe se mantém exterior a seu principado, mantendo com ele laços que se caracterizam pelas marcas do poder soberano, ou seja, o domínio sobre os súditos, a violência, a tradição e a relação com outros príncipes. Foucault (2021; 2008a) demonstra, assim, que *O Príncipe* de Maquiavel é, principalmente, um tratado que versa sobre a habilidade do príncipe de manter seu principado.

o objetivo do exercício do poder será manter, reforçar e proteger o principado, entendido não como o conjunto constituído pelos súditos e o território, o principado objetivo, mas como relação do príncipe com o que ele possui, com o território que herdou ou adquiriu e com os súditos (Foucault, 2021, p. 410).

Em sequência, Foucault aponta que a literatura anti-Maquiavel vai justamente substituir essa manutenção do principado por uma arte de governar (Foucault, 2021; 2008a). Para isso, o autor analisa a obra *Miroir politique contenant diverses manières de gouverner*, de Guillaume de La Perrière, um dos primeiros textos da literatura anti-Maquiavel a apresentar pontos sobre a arte de governar. Nesta, de acordo com Lamb (2024, p. 48), “o poder passa a ser exercido não mais com o intuito de manter e conservar forças, mas de facilitar a produção de riquezas e conduzir os corpos daqueles que não são mais considerados súditos, mas cidadãos que vendem sua força de trabalho livremente”. Nota-se, com isso, o deslocamento do alvo do governo, passando do território e do súdito para o cidadão e, em coletividade, a população.

As artes de governar, deve-se reiterar, incluem o governo de si e o governo dos outros, estando incluídos nesse campo “o cuidado de si, as diferentes formas de ascese (antiga, cristã), o poder pastoral (a confissão, a direção espiritual), as disciplinas, a biopolítica, a polícia, a razão de Estado, o liberalismo” (Castro, 2009, p. 191), sendo acrescentado a esse âmbito, em um caráter mais contemporâneo, o neoliberalismo (Veiga-Neto, 2013).

Portanto, a governamentalidade deve ser entendida dentro de seu posicionamento histórico, sendo avaliados os valores e mecanismos, táticas e formas de governo mobilizados em seu devido contexto, de que forma o poder atua na sociedade. Assim, “trata-se, portanto, de como pensamos a ação de governar ou, ainda, de como as tecnologias de governo são empreendidas a partir de uma racionalidade política que as coloca em operação em uma época dada” (Lockmann, 2020, p. 4). Contudo, devemos ter claro que a governamentalidade não se configura como um movimento ou uma coisa que está dada, pronta. Ela deve ser tomada como uma grade de inteligibilidade (Veiga-Neto, 2013), uma lente através da qual se olha para

melhor compreender as relações de poder e saber de uma dada época, que é marcada por valores, relações, mecanismos e atores sociais específicos.

Nesse sentido, Oksala (2011) observa que as análises realizadas por Foucault sobre as racionalidades governamentais modernas apresentam duas características principais. Por um lado, há o processo de estabelecimento de um poder individualizante, identificado por Foucault (2008) como poder pastoral. Na perspectiva dessa lógica de poder, oriunda do Oriente pré-cristão e, após, do Oriente cristão, os homens é que são governados, ou seja, se estabelece uma condução das condutas, tal como um pastor que conduz o seu rebanho. O poder do pastor, nessa lógica, não se dá sobre o território, mas sobre o rebanho, uma multiplicidade em movimento. O poder pastoral remete ao cuidado, buscando sempre a subsistência das ovelhas, evitar que elas se desgarrem do rebanho e que sofram. Essa forma de poder é individualizante e detalhista, sendo que cada um dos integrantes do grupo deve ser vigiado e conduzido a cada movimento, sem escapar. Pode haver, inclusive, o sacrifício de uma ou mais ovelhas em prol da totalidade do rebanho (Foucault, 2008a; Lamb, 2024). Sendo balizado pelo cuidado, é oposto ao poder soberano, que pressupõe a violência e o sacrifício dos súditos pelo governante.

Refere-se com isso ao desenvolvimento de tecnologias de poder orientadas para indivíduos numa tentativa de governar-lhes a conduta de maneira contínua e permanente. O objetivo é assegurar, sustentar e aperfeiçoar constantemente a vida de cada uma das pessoas. É um poder que se baseia no conhecimento individualizante sobre cada aspecto da vida e funciona através do controle político dos indivíduos (Oksala, 2011, p. 105).

A segunda característica apresentada por Oksala (2011) diz respeito à governamentalização dos Estados modernos, marcado pela centralização do poder político na instituição estatal, tendo uma lógica de profunda organização administrativa e burocrática.

Nesse sentido, em sua obra *Vigiar e punir*, Foucault estuda a relação de poder estabelecida entre o soberano e seus súditos, sendo que o rei exercia poder de vida e morte sobre os outros, posicionados hierarquicamente abaixo na camada social, em relações hierárquicas que emanavam do soberano. O poder do rei era exercido por meio do suplício, as punições em praça pública, espetáculos sangrentos que visavam demonstrar o poder régio. Nesse momento, um crime cometido por um súdito era um crime contra o rei, devendo, assim, ser punido de forma exemplar. Foucault demonstra tal dinâmica com o relato do suplício de Damiens, que ocorreu na Holanda, em 1757. O monarca governava a partir da apropriação de bens e impostos, um governo sobre o território, em que o suplício era usado de exemplo, e aos vassalos era permitido que vivessem (Foucault, 2014; Silva, 2024).

Contudo, a partir do século XVIII tal dinâmica de poder não era mais cabível às relações sociais, que se complexificavam devido ao crescimento populacional e urbano, assim como ao

início do capitalismo, que trazia uma nova concepção de riqueza e de propriedade, advinda do mercantilismo e do metalismo. Assim, no século XVIII, não são mais úteis, no âmbito do poder, os corpos destruídos pela punição do suplício. O exercício do poder, então, é modificado, sendo criada uma nova arte de governar os corpos, baseada na vigilância e na disciplina (Foucault, 2014; Silva, 2024). Foucault toma as instituições modernas como a prisão, a fábrica e a escola para analisar o processo de disciplina e de docilização dos corpos. No âmbito de uma Europa industrial do século XVIII, pouco valem os corpos supliciados e mutilados. Muito mais importantes são os corpos dóceis, acostumados a longas jornadas de trabalho ou estudo, que são vigiados e disciplinados. “Não mais a destruição do corpo, mas a correção e a disciplina” (Silva, 2024, p. 33).

A partir do século XVIII, criou-se uma nova arte de governar, uma nova governamentalidade. Essa nova racionalidade apresentava uma lógica de um governo frugal, mínimo, que se conectava com uma economia política, e que tinha no mercado o mecanismo de formação de verdades, obedecendo a uma ordem “natural”, espontânea, de um mercado que deve ser deixado em atividade. Isso é o que seria conhecido como o liberalismo, ou, nas lentes de Foucault, a governamentalidade liberal, em que a razão de Estado teria o seu campo de atuação, convivendo com o mercado e não interferindo em sua produção de verdades, sendo, portanto, uma lógica de um governo mínimo. Cria-se uma arte de governar em que são instaurados mecanismos que visam limitar o poder de governar do interior do Estado, em detrimento de um crescimento indefinido dele. Do liberalismo são realçadas três características principais, que são a veridificação do mercado (criação de verdades), a limitação do governo através do cálculo de utilidade e a balança europeia (Europa como uma região central de desenvolvimento econômico em relação a um mercado mundial) (Foucault, 2008a).

A arte liberal de governar deve assegurar os interesses individuais e coletivos, e garantir a segurança de um contra o outro. Assim, o liberalismo é marcado pelo jogo de liberdade e segurança, que está no cerne da racionalidade liberal. Com isso, há o que Foucault chamará de uma cultura do perigo, sem a qual não há o liberalismo. Os interesses individuais ou coletivos sempre estão em situação de risco. Nesse sentido, se faz presente a disciplina e os mecanismos de controle, que fazem um contrabalanço às liberdades (Foucault, 2008a).

O século XVIII, marcado pelo liberalismo, será também o momento de desenvolvimento do poder disciplinar e da biopolítica. As duas formas de manifestação do poder, apesar de suas diferenças, não podem ser dissociadas no Estado moderno. Contudo, a esfera de análise delas é diferente: enquanto o poder disciplinar é visto nas instituições

modernas de confinamento (a prisão, o manicômio e a escola), na biopolítica há uma mudança para o Estado (Silva, 2024).

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma bio-política da população* (Foucault, 1985, p. 131, grifos do autor).

Com a biopolítica, há um deslocamento do foco do poder, que passa do corpo visto como máquina, o corpo dócil e disciplinado (o que Foucault chama de anátomopolítica, que se direcionava diretamente aos corpos), para o corpo-espécie, que abrange grupos inteiros sob o governo do Estado. Entra em cena, assim, a população, e o objetivo do Estado, fazendo uso do biopoder, é garantir que ela (ou a maior quantidade possível dela) permaneça viva. O poder, a partir de meados do século XVIII, passa a ser gestado pelo Estado, e direcionado à vida do corpo-espécie da população. Assim, diferentemente da soberania, que, no uso do poder, tinha o direito de causar a morte e deixar viver, a biopolítica preza pelo oposto: fazer viver e deixar morrer (Foucault, 1985; Silva, 2024).

Essa nova forma de poder (o biopoder) está diretamente vinculada ao processo de governamentalização dos Estados, que passam a ser gestados de forma racional. Historicamente, se encontra situada no processo de surgimento dos Estados-nação modernos e, também, do liberalismo. Tal arte de governar, portanto, lança mão dos dispositivos de segurança, atrelados ao liberalismo, ou seja, das técnicas, táticas e mecanismos de governo da racionalidade liberal. A biopolítica enquanto estratégia mobiliza, também, diversos saberes, como a economia, a estatística, a geografia, a medicina, entre outros (Silva, 2024).

[...] as formas modernas de governo têm por objeto uma *população*: um objeto de análise estatística e conhecimento científico com regularidades intrínsecas próprias. Para governá-la, são necessárias formas de conhecimento específicas. É preciso conhecer, por exemplo, suas taxas de mortalidade, nascimento e doenças, expectativa de vida, capacidade de trabalho e riqueza. A população e seu bem-estar formam tanto o campo de intervenção das técnicas governamentais quanto o objetivo final da racionalidade governamental (Oksala, 2011, p. 104).

Levando em conta que a “segurança”, nas lentes de Foucault, se define a partir do meio, da aleatoriedade, da normalização e da população,

O dispositivo de segurança visa articular em termos de gestão esses elementos, estabelecendo formas de governo de condutas que regulem as interações entre esses elementos. Noutras palavras, trata-se do governo dos indivíduos e suas realidades, seu ambiente e possibilidades de interação (Silva, 2024, p. 57-58).

No âmbito dos estudos foucaultianos (e na proposta do presente projeto de pesquisa), o conceito do dispositivo opera dentro da lógica da governamentalidade. Assim, cabe aqui uma leitura mais específica.

3.3. O Dispositivo

A governamentalidade resulta de um amplo processo histórico, passando pelo poder pastoral, pela condução das condutas, pela disciplina, a economia e os processos de governamentalização do Estado e do governo de si (Lamb, 2024). Tendo como alvo a população e a principal forma de saber a economia política, a governamentalidade faz uso dos dispositivos (principalmente os de segurança) como instrumentos técnicos essenciais para o processo de governo e condução de condutas (Foucault, 2008a). Cabe, aqui, apresentarmos o dispositivo.

O dispositivo pode ser compreendido, de maneira ampla, como discursos, práticas, conformações espaciais e de arquitetura que, em conjunto, produzem e formam discursos, sendo, contudo, igualmente produzidos pelos discursos que os atravessam (Lamb, 2024). Os dispositivos, portanto, articulam-se entre si, subjetivando sujeitos dentro da racionalidade e da governamentalidade em que estão abarcados, mas sendo igualmente produzidos por esse contexto. De forma simples, dentro das propostas de Foucault, pensar o dispositivo é questionar “como esse elemento estratégico torna possível uma espécie de discurso e, inversamente, como esse discurso lhe serve de suporte” (Freitas, 2021, p. 54). Assim, estando dentro de uma governamentalidade baseada em princípios neoliberais, os dispositivos atuarão na subjetivação do sujeito neoliberal, sendo estratégicos para a produção desse sujeito. O dispositivo “está sempre inscrito em jogos de poder, estratégias de relações de força que configuram saberes que dele nascem, mas que igualmente o condicionam” (Freitas, 2021, p. 43).

A governamentalidade é resultado de um processo histórico e se utiliza de estratégias de governança visando à dominação e condução de si mesmo e do outro. Nessa condução, entram em cena múltiplos dispositivos que capturam os indivíduos seguindo determinada racionalidade e que produzem subjetividades (Lamb, 2024, p. 62).

Chignola (2014), trazendo discussões do filósofo Giorgio Agamben, aponta que este considera que, em meados da década de 1970, o termo “dispositivo” é frequente e generalizado nos escritos e nas reflexões de Michel Foucault. Contudo, Foucault nunca deixou uma definição

completa do termo. Anteriormente ao dispositivo, se remetendo às análises arqueológicas, Foucault fazia uso do conceito de *episteme*, que “aparece como sinônimo de saber: saber teórico, saber prático” (Castro, 2009, p. 139), sendo determinado temporal e geograficamente (ou seja, uma *episteme* possui um tempo e um lugar), abordando os códigos fundamentais de uma cultura e as relações estabelecidas entre os domínios de saber em uma determinada época (Castro, 2009). A *episteme*, sendo mais monolítica, passou a ser substituída pelo uso do conceito de dispositivo.

A *episteme* era o objeto da descrição arqueológica; o dispositivo, por sua vez, o é da descrição genealógica. Essa mudança de perspectiva e de objeto de análise responde às dificuldades descritivas da arqueologia e à conseguinte introdução da análise do poder. Com efeito, a arqueologia permitia descrever os discursos das diferentes *epistemes* (renascentista, clássica, moderna), mas, encerrada na ordem do discursivo, não podia descrever as mudanças em si mesmas, somente em seus resultados. Como reconhecerá o próprio Foucault, faltava ao seu trabalho a análise do poder, da relação entre o discursivo e o não discursivo (Castro, 2009, p. 124).

Assim, dentro das análises de Foucault, o dispositivo toma um papel fundamental. A definição de dispositivo, apesar de já aparecer em *Vigiar e Punir*, passa a ser mais desenvolvida na obra *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (Foucault, 1985). Na obra *Microfísica do Poder* (Foucault, 2021), em uma entrevista concedida a Alain Grosrichard, este aponta que Foucault não pretendia abordar a sexualidade tal como os botânicos e biólogos, nem pela história tradicional dos costumes e das ideias, nem pelo aspecto das práticas sexuais, mas por meio do “dispositivo da sexualidade”. Assim, Foucault conceitua o dispositivo da seguinte forma:

Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 2021, p. 364).

Foucault, portanto, aponta um conjunto heterogêneo de elementos, que podem ser linguísticos e não-linguísticos, e o dispositivo como a rede estabelecida entre tudo aquilo que ele mobiliza, o que é dito e não dito. Este possui uma função estratégica, sendo estabelecido dentro de relações de saber e poder (Agamben, 2005). Essa rede que compõe o dispositivo funciona, assim, de maneira estratégica para produzir certos efeitos (Freitas, 2021). O dispositivo também é conceituado como “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (Foucault, 2021, p. 365). Este se encontra sempre inserido no âmbito das relações e jogos de poder, sendo estratégico nas relações de força que

atuam na produção de saberes que são provenientes do próprio dispositivo, mas que, igualmente, o condicionam (Freitas, 2021).

Nesse sentido, a legislação educacional, dentro de seu contexto situado historicamente, atua como um dispositivo, mobilizando e se articulando a outros e diversos elementos que formam esse dispositivo, como discursos, normativas, currículos, linguagem, arquitetura, etc. Agamben (2005) complementa a noção do dispositivo foucaultiano, chamando de dispositivo tudo aquilo que possa capturar, controlar, orientar, modelar, moldar e assegurar as condutas, discursos e a subjetividade dos indivíduos, apontando a raiz do dispositivo no próprio processo de hominização, de formação do animal *homo sapiens*.

Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (Agamben, 2005, p. 39-40).

Assim, é possível pensar a legislação educacional sob a luz do dispositivo. Com as noções apresentadas por Foucault e complementadas por Agamben, fica claro que a legislação, tomada como um dispositivo, passa a mobilizar um amplo aspecto de técnicas, estratégias e discursos que subjetivam o sujeito dentro da lógica da governamentalidade em que está inserida. Nesse sentido, é possível pensar, no âmbito das leis, em termos específicos, noções sociopolíticas e econômicas, concepções de educação, tipos de linguagem, etc. que são utilizados no texto, e que mobilizarão, na rede do dispositivo, todo um conjunto de elementos que resultará na subjetivação. Ao mesmo tempo, o dispositivo é igualmente formado e reformulado dentro desse contexto, uma vez que possui, como aponta Foucault (2021), a função de responder a uma urgência, que aparece no momento e na racionalidade em que o dispositivo está imerso. O dispositivo, conforme proposto por Foucault, aponta para práticas discursivas que surgem, se transformam, são mantidas e substituídas, e que se entrelaçam com elementos heterogêneos, que podem ser discursivos ou não discursivos (Lamb, 2024). Assim

tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (Foucault, 2021, p. 264).

Os elementos que compõem o conjunto heterogêneo do dispositivo, portanto, são ligados e estabelecem uma forma de jogo, que os mantêm em mudança e modificação de função, ou seja, não são fixos, são passíveis de mudança. Com isso, “pensar a instituição escolar, nesse

âmbito, significa atentar para o modo como esta, implicada em uma certa racionalidade, opera através de determinadas práticas que visam conduzir os sujeitos” (Lamb, 2024, p. 65). Tais práticas podem envolver a adoção de um currículo, estabelecimento de normativas ou mudanças na legislação, alterações nas propostas dos documentos norteadores de instituições escolares, definições das principais metas do PNE e o que isso acarreta, etc. Pode-se citar, por exemplo, a adoção das competências e habilidades pela Base Nacional Comum Curricular como ponto central no currículo (e a própria definição de um currículo nacional comum), e como isso tangencia discussões, determinações e estabelecimento dos objetivos e metas do PNE.

Deve-se ressaltar, ainda, que o dispositivo, além de ser entendido “como um cruzamento de saber e poder, gerando um espaço onde emergem subjetividades construídas, modificadas, disciplinadas e controladas” (Lamb, 2024, p. 67), atua também como uma máquina de governo, no sentido em que implica uma subjetivação em uma dada governamentalidade.

Foucault assim mostrou como, numa sociedade disciplinar, os dispositivos visam, através de uma série de práticas e de discursos de saberes e de exercícios, à criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua “liberdade” de sujeitos no próprio processo do seu assujeitamento. Isto é, o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo (Agamben, 2005, p. 46-47).

Nesse sentido, o dispositivo pode ser pensado em seu aspecto de subjetivação e, visto como tal, também como uma máquina de governo. Assim, deslocando para o contexto de uma governamentalidade aos moldes neoliberais, o dispositivo atua dentro dessa racionalidade, criando subjetivações e, também, sendo criado dentro de uma lógica neoliberal, concorrencial, que tem o mercado como seu ponto central. O dispositivo, assim, atua também no sentido de, ao subjetivar os sujeitos enquanto neoliberais, manter a própria racionalidade neoliberal, a governamentalidade que é vigente no momento atual. Portanto, tomando o PNE como um dispositivo da governamentalidade neoliberal, este atua no sentido de estabelecer diretrizes, objetivos e ações que visam a cumprir as metas do Plano, que é perpassado por uma racionalidade neoliberal, direcionando o sistema educacional em direção à essa mesma lógica neoliberal, que, de maneira semelhante, operou na elaboração e reformulação das leis educacionais. Com o PNE atuando na manutenção de um sistema educacional neoliberal, fica sendo um instrumento estratégico na condução das condutas, dentro de uma governamentalidade neoliberal, atuando na subjetivação e construção do sujeito neoliberal, formado pela instituição escolar pautada pela lógica empresarial e da concorrência (Laval, 2004).

Assim, o dispositivo opera no âmbito da subjetividade, na formação dos sujeitos. O PNE, analisado em seu discurso, pode ser tomado como um dispositivo, uma vez que,

acompanhado por outras legislações (como a LDB, a BNCC, entre outras), opera estrategicamente na condução das condutas e na produção do sujeito neoliberal, oriundo do sistema educacional brasileiro. Deve-se ressaltar que, para Foucault, as práticas discursivas não apenas fabricam discursos, mas tomam corpo justamente no conjunto de técnicas, instituições, comportamentos, tipos de transmissão e difusão que, por sua vez, as impõem e mantêm. Nesse sentido, a análise do discurso praticada por Foucault (em um âmbito da genealogia, já voltada não apenas ao discurso em si, mas também ao não discursivo, às práticas) não se ocupa do sujeito que fala, mas das maneiras pelas quais o discurso opera em um sistema estratégico perpassado pelas relações de poder e na qual o poder funciona. Assim, o poder não se encontra fora do discurso, nem é a sua fonte ou origem, mas funciona através do discurso. O próprio discurso é, ele mesmo, um dispositivo estratégico das relações de poder (Castro, 2009). Assim, é possível pensar o PNE enquanto um dispositivo, um discurso inscrito em uma governamentalidade marcada pela racionalidade neoliberal, movimentando saberes e poderes que operam na condução das condutas e na subjetivação daqueles imersos nela.

Para Foucault os discursos se fazem práticas pela captura ou passagem dos indivíduos, ao longo de suas vidas, pelos dispositivos produzindo formas de subjetividade; os dispositivos constituiriam os sujeitos inscrevendo em seus corpos um modo e uma forma de ser. Mas não qualquer maneira de ser. O que inscrevem no corpo é um conjunto práxis, saberes, instituições, cujo objetivo consiste em administrar, governar, controlar, orientar, dar um sentido que se supõe útil aos comportamentos, gestos e pensamentos dos indivíduos (Fanlo, 2011, p. 2, tradução minha).

Agamben (2005) pensa a contemporaneidade como uma fase extrema de consolidação do capitalismo, e a define como uma acumulação e proliferação gigantesca de dispositivos e, com isso, de subjetividades (Lamb, 2024). Dispositivos como o celular, um dos grandes representantes da época contemporânea, tem o poder de conectar pessoas ao redor do globo. Ele faz parte do dia-a-dia de grande parte das pessoas, e hoje já é visto como uma extensão do próprio indivíduo e de sua relação com o mundo. Contudo, com as constantes mensagens e notificações, o celular é utilizado praticamente todo o tempo. Além disso, o acesso às redes sociais e à Internet, principalmente a partir do uso dos smartphones, modificou a noção e tolerância de tempo, assim como permitiu o acesso a uma quantidade imensa de conteúdos. Nesse sentido, por meio do celular e de outros dispositivos, os sujeitos estão sendo constantemente moldados e subjetivados (Agamben, 2005; Lamb, 2024). Com isso, pode-se considerar que

Se existimos nesse mundo, somos atravessados por relações de poder, pois estamos sempre em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação. Ao mesmo tempo, somos subjetivados pelos seus dispositivos e estratégias. Os dispositivos se proliferam na sociedade no campo da biopolítica, propondo-se gerir a vida e olhar para a população. Então, capturam, subjetivam e tornam os sujeitos prisioneiros através de suas técnicas de poder (Lamb, 2024, p. 69).

Nesse sentido, o dispositivo opera na governamentalidade neoliberal, racionalidade abordada no presente projeto. Tomando o PNE, este atua no sentido de, enquanto um dispositivo, agir estrategicamente na subjetivação dos sujeitos neoliberais, assim como é perpassado por essa mesma lógica. Cabe aqui, portanto, uma análise mais ampla a respeito do neoliberalismo e da governamentalidade neoliberal.

4. O MERCADO, LÓGICA DA CONCORRÊNCIA E CAPITAL HUMANO: A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

O conceito da governamentalidade, para além da governamentalização dos Estados modernos e do liberalismo, também é associado, a partir do século XX, a uma nova racionalidade, que surge com o advento do neoliberalismo (Foucault, 2008b; Dardot; Laval, 2016). Assim, a presente seção objetiva apresentar os principais aspectos relativos à governamentalidade neoliberal (Foucault, 2008b), abordando suas principais características, seu desenvolvimento histórico e suas formas de condução das condutas, pautadas por seus elementos centrais: o mercado e a concorrência. Tal análise pretende demonstrar, também, diferentes facetas dessa governamentalidade neoliberal, que se ligam, por um lado, a um caráter democrático, pautado pela lógica da inclusão (Lopes, 2009) e da cidadania (Gallo, 2017), e, pelo outro, a um modo mais autoritário, excludente, pautado pela lógica de família, moral e religião, principalmente cristã (Scotta, 2025; Lockmann, 2020).

Foucault, nos cursos *Segurança, território e população*, de 1978 (2008a), e *Nascimento da biopolítica*, de 1979 (2008b), apresenta dois sentidos para o conceito da governamentalidade. De acordo com Lockmann (2013), o primeiro diz respeito à compreensão dele como uma forma de racionalidade, um modo de organização das práticas de governo, a partir do pensamento sociopolítico e econômico, em um dado tempo e sociedade. “Trata-se, portanto, de como pensamos a ação de governar, ou ainda, de como as tecnologias de governo são empreendidas a partir de uma racionalidade política que as coloca em operação numa época dada” (Lockmann, 2013, p. 57). No segundo sentido atribuído à governamentalidade, Foucault busca realizar um estudo sobre o deslocamento histórico ocorrido nas formas de condução das condutas dos sujeitos e das populações no Ocidente ao longo dos séculos, uma história das artes de governar (Lockmann, 2013), uma “história da ‘governamentalidade’” (Foucault, 2008a, p. 143). Tal análise histórica, que parte da Idade Média até o século XX, demonstra como, ao longo do tempo, foram se manifestando diferentes formas de governar, “desde uma forma de conduzir as condutas, relacionada à denominada “pastoral das almas”, até a emergência de um “governo político dos homens”” (Lockmann, 2013, p. 58).

Nesse sentido, em seu curso *Nascimento da Biopolítica*, ministrado no Collège de France entre 1978 e 1979, Foucault (2008b) demonstra como, a partir de meados do século XX, há um deslocamento do liberalismo clássico para o chamado neoliberalismo. Nessa mudança, há uma diferença bastante marcante, no sentido de que, no liberalismo, há uma liberdade de mercado compreendida como natural, espontânea, baseada na troca. O mercado se estabelece como o mecanismo de verificação, e o Estado não deve gerir sobre ele. No neoliberalismo, por

sua vez, a liberdade é produzida e exercitada por meio da lógica de competição, que impera no mercado aos moldes neoliberais (Freitas, 2020), ou seja, pautado pela concorrência do jogo do mercado. Nesse sentido, “o essencial do projeto neoliberal consiste em instituir uma verdadeira “mercadização” da sociedade (...) É preciso construir uma nova sociedade em que a concorrência impere. A única forma social válida é o mercado” (Lagasnerie, 2013, p. 45).

Para compreender esse deslocamento, cabe retomar alguns aspectos sobre a racionalidade liberal de governo. Foucault (2008b) se refere a uma “razão governamental moderna”, situando-a historicamente na metade do século XVIII. Frente a outras formas de governo (levando-se em conta os aspectos da soberania, das monarquias e de outras formas anteriores de governo), o século XVIII foi marcado por um princípio de limitação da arte de governar, uma regulação interna da racionalidade governamental. Nesse sentido, Foucault aponta o surgimento de uma nova arte de governar, que busca “não tanto assegurar o crescimento do Estado em força, riqueza e poder, [o] crescimento indefinido do Estado, mas sim limitar do interior o exercício do poder de governar” (Foucault, 2008b, p. 39). O liberalismo, essa nova forma de governo, rompe com uma razão de Estado existente desde o século XVI, que se baseava na existência e no fortalecimento (amplo) do Estado, trazendo consigo o princípio de que “‘sempre se governa demais’, ou, pelo menos, sempre se deve suspeitar que se governa demais” (Foucault, 2008b, p. 433). Assim, se cria uma nova arte de governar, que busca governar o menos possível, estabelecendo uma razão de um Estado mínimo, um governo frugal. Nessa razão de Estado, o principal mecanismo de formação de verdades passa a ser o mercado, no qual o Estado não pode interferir. O mercado, na visão do liberalismo, é visto como obediente a mecanismos que são naturais e espontâneos, ou seja, o mercado se autorregula naturalmente (Foucault, 2008b). Ao Estado (que é mínimo, porém existente e que possui um importante papel) cabe garantir a segurança, o funcionamento e a não interferência no mercado. Assim, educação, saúde e segurança seriam papéis do Estado, que deve atuar o mínimo possível. “Trata-se, desse modo, de governar moderadamente, desenvolvendo a menor quantidade possível de intervenções e deixando agir as leis naturais do mercado e da sociedade. Portanto, *Laissez-faire, laissez-passer* - deixar fazer, deixar passar” (Lockmann, 2013, p. 79).

Foucault (2008b) aponta que o liberalismo é pautado pela lógica utilitarista, ou seja, o cálculo sobre a utilidade do governo. Outro aspecto central do liberalismo é o perigo. A liberdade (principalmente econômica) é o elemento central, devendo ser garantida e mantida. Contudo, para que haja a liberdade em um canto, são necessárias coerções, limitações, proibições e punições do outro. Os interesses individuais devem ser garantidos, assim como os

coletivos. Nesse sentido, o individual não deve se sobressair ao coletivo, devendo ser controlado, limitado. Contudo, o contrário também é verdadeiro, devendo os interesses individuais ser resguardados frente ao coletivo. Nesse sentido, Foucault (2008b) demonstra que a racionalidade liberal tem em seu âmago o jogo entre liberdade e segurança, sendo muito importantes nesse aspecto os dispositivos de segurança, que servem justamente como estratégias de limitação das liberdades para garantir a liberdade - sendo, por exemplo, leis, códigos, normas, arquitetura, etc. (Foucault, 2008a). Assim, Foucault afirma que “não há liberalismo sem cultura do perigo” (2008b, p.91). Na lógica da segurança entram, também, os elementos da biopolítica (o governo da população, visando sua vida), do poder disciplinar (pautado na correção e na vigilância) e do biopoder (que atua sobre o corpo-espécie da população), sendo, assim, central a lógica da vigilância e da disciplina, tendo como modelo clássico o Panóptico de Bentham (que pode ser aplicado no modelo da escola, da prisão, da fábrica), onde todos os internos podem ser vistos e vigiados, sem enxergar, contudo, aqueles que os vigiam, estando, assim, sob a sensação de constante observação (Foucault, 2008b; 2014; Silva, 2024).

No século XX, porém, desponta uma fobia do Estado, que perpassa e se nutre de diversos temas e fontes, como a experiência soviética desde os anos 1920, o Nazismo na Alemanha a planificação econômica inglesa do período pós-guerra, entre outros, sendo o principal inimigo as políticas *keynesianas* (advindas do economista britânico John Maynard Keynes), que pregavam o intervencionismo do Estado para a garantia do equilíbrio econômico e do emprego (Foucault, 2008b). Nesse sentido, Foucault discorre sobre a passagem do liberalismo para o neoliberalismo, apontando as principais mudanças entre as artes de governar nas respectivas racionalidades e o tipo de modo de ser e de sujeito que são produzidos em cada aspecto. De partida, o neoliberalismo trouxe a exacerbação da liberdade que era pregada no liberalismo clássico, sendo que, na nova racionalidade, não seria necessário o direcionamento disciplinar do Estado, sendo os sujeitos direcionados a governarem a si mesmos em uma lógica de mercado, concorrência e empreendedorismo (Scotta, 2025). Deve-se ressaltar que, para o neoliberalismo, além da fobia do Estado, se localiza o inimigo em toda a forma de coletivismo e direcionamento por parte do Estado. Conforme Dardot *et al.* (2021, p. 135), “o neoliberalismo, no singular, é uma estratégia política que visa inimigos perfeitamente identificáveis: o socialismo, o sindicalismo, o Estado-providência; tudo o que se assemelhe, de perto ou de longe, a dirigismo e coletivismo”.

O neoliberalismo, historicamente, pode ser entendido como um projeto econômico e político, criado por teóricos que, desde os anos 1920 e, mais fortemente, após os anos 1940, se

colocaram contra uma “politização da economia”, ou seja, contra intervenções do Estado e da política no livre-mercado (Dardot *et al.*, 2021). Ele pode ser entendido como uma resposta ao reformismo social de um liberalismo que estava em crise no início do século XX, e a políticas assistenciais, de redistribuição, reguladoras, protecionistas e planificadoras, que seriam uma intervenção do Estado no mercado e que levariam a uma lógica coletivista, à qual os neoliberais se colocam contra. Pode ser estabelecido como marco de início do neoliberalismo o Colóquio Walter Lippmann, realizado em Paris, em 1938. Tal evento reuniu importantes nomes que viriam a ser reconhecidos como teóricos do neoliberalismo, como Friedrich Hayek, Ludwig von Mises, Wilhelm Röpke, Alexander Rustow, entre outros (Dardot; Laval, 2016).

Contudo, compreender o neoliberalismo “não é compreender uma realidade econômica e social que seria dotada de uma materialidade e uma objetividade. É apreender um projeto, uma ambição jamais consumada e que exige ser perpetuamente reativada. É apreender algo da ordem da ‘aspiração’” (Lagasnerie, 2013, p. 41). Neste sentido, o neoliberalismo figura como uma “utopia” e uma racionalidade que deve sempre estar em exercício e reativação, sempre sendo colocada em atividade a favor da lógica a que aspira.

Dentro da análise da governamentalidade, Foucault passa a abordar a biopolítica no âmbito de uma racionalidade neoliberal (Silva, 2024), uma governamentalidade neoliberal, ou seja, de que forma se dá o governo (dos outros e de si), a condução das condutas e os processos de subjetivação no âmbito de uma racionalidade neoliberal. Foucault, no curso *Nascimento da Biopolítica*, (2008b) aborda o tema do neoliberalismo em duas formas: a vertente alemã (por ele chamada de Ordoliberalismo) e a vertente neoliberal norte-americana. Cabe aqui uma rápida contextualização dos modelos apresentados.

O neoliberalismo alemão, chamado por Foucault (2008b) de Ordoliberalismo, se estrutura em um momento histórico do pós-Segunda Guerra Mundial, marcado pela queda do Estado nazista e pela crítica a ele (um Estado totalitário). A preocupação nesse contexto se pautava na reconstrução do Estado alemão pós-Nazismo, tendo como base os preceitos da liberdade econômica (Lockmann, 2013). Conforme aponta Foucault (2008b), o problema estabelecido pelos ordoliberais se colocava, justamente, sobre a forma de como fazer existir e legitimar um Estado futuro, pautado na liberdade econômica, e como lhe impor um limite. Ou seja, “como a liberdade econômica pode ser ao mesmo tempo fundadora e limitadora, garantia e caução de um Estado?” (Foucault, 2008b, p. 140). A questão proposta aqui não era sobre a limitação do Estado aos moldes do liberalismo, mas sobre como fazer do mercado e da liberdade econômica a própria condição de existência do Estado (Scotta, 2025).

Foucault (2008b) aponta que o Ordoliberalismo alemão se diferencia do liberalismo aos moldes clássicos. Neste, o mercado possuía um espaço próprio, regido por regras internas de caráter natural, tendo por base a premissa do *Laissez-faire, laissez-passer*. Para os ordoliberais, o mercado não é visto como natural, sendo necessária a intervenção política até certo ponto, se buscando, nesse caso, a maneira mais certa de intervir (Scotta, 2025). Há, assim, um afastamento, uma dissociação entre a economia de mercado, o princípio econômico do mercado e a lógica do *laissez-faire*, “a partir do momento em que os neoliberais haviam apresentado uma teoria da concorrência pura” (Foucault, 2008b, p. 182). A concorrência, na racionalidade neoliberal, não é vista como um dado natural, espontâneo. Ela é tomada como um princípio de formalização, que possui uma lógica e estrutura próprias, “não é um jogo natural entre indivíduos e comportamentos”, como seria no liberalismo, mas é, “de certo modo, um jogo formal entre desigualdades” (Foucault, 2008b, p. 163; Lockmann, 2013, p. 84). Assim, a desigualdade é vista como parte do jogo da sociedade neoliberal, sendo uma base para a lógica da concorrência. Nesse sentido, nota-se que o processo de subjetivação na governamentalidade neoliberal se dá e é determinado pela própria dinâmica da sociedade, que é desigual, baseada no mercado e no princípio da concorrência, que se torna universalizado no corpo social. A concorrência, assim, é uma produção da própria governamentalidade, onde o Estado atua para a criação e manutenção desse espaço concorrencial (Scotta, 2025). Se estabelece, no âmbito do neoliberalismo, uma “guerra civil contra a igualdade e em nome da “liberdade”” (Dardot *et al.*, 2021, p. 27).

A partir da instauração de uma “estrutura de concorrência”, a função do Estado não seria a de proteger o cidadão (mediante políticas de pleno emprego, seguridade social, controle sobre os preços, etc.), mas somente a de criar as condições para que os próprios cidadãos se convertessem em atores econômicos, movendo-se independentemente do Estado (Scotta, 2025, p. 69).

A outra vertente neoliberal analisada por Foucault (2008b) é a norte-americana. De forma semelhante ao Ordoliberalismo, sua origem se deu em um contexto de pós-Guerra (considerando a Primeira e Segunda Guerra Mundial), em crítica a um modelo intervencionista de Estado. Nesse sentido, o neoliberalismo norte-americano se desenvolveu em crítica ao New Deal (doutrina econômica desenvolvida por Franklin Roosevelt para o combate à Crise Econômica de 1929, que pressupunha o intervencionismo do Estado na economia), ao plano Beveridge (plano de pactos e seguridade social durante a Segunda Guerra) e ao crescimento da administração federal, dos programas de assistência (sobre a pobreza, educação, segregação) e da intervenção do Estado na política econômica.

O neoliberalismo norte-americano, de certo modo, se configura como mais radical que o europeu. Foucault (2008b) demonstra algumas diferenças marcantes entre eles. Primeiramente, o autor aponta que o liberalismo norte-americano, surgido no século XVIII, atua não como um princípio moderador e reconstrutor de um Estado que já existia, como na França e na Alemanha, mas sim como um princípio fundador do Estado em si, levando em conta o papel do liberalismo na guerra da Independência dos Estados Unidos e a criação do mesmo enquanto país. Em segundo lugar, Foucault (2008b) ressalta que, com esse princípio liberal norte-americano, os elementos relativos à liberdade e ao liberalismo econômico sempre foram centrais nas discussões e debates no âmbito político, enquanto na Europa os pontos variaram entre unidade nacional ou independência, além do liberalismo. Por fim, o autor (2008b) aponta que a crítica neoliberal ao “não-liberalismo” (ou seja, às políticas e programas econômicos e sociais ao modo *keynesiano* intervencionista) é central, encontrando ancoragem política em todos os direcionamentos políticos, seja à direita ou à esquerda, com suas respectivas críticas e bandeiras defendidas, mas tendo como aspecto central a defesa da liberdade. Com isso, o autor ressalta que

o liberalismo americano não é [...] simplesmente uma opção econômica e política formada e formulada pelos governantes ou no meio governamental. O liberalismo, nos Estados Unidos, é toda uma maneira de ser e de pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais do que uma técnica dos governantes em relação aos governados (Foucault, 2008b, p. 300).

Assim, o neoliberalismo norte-americano não se apresenta como uma revisão ou renovação do liberalismo, mas como uma nova forma de governamentalidade que, em suas estratégias de governo e subjetivação, produz relações sociais, subjetividades e maneiras de viver que fazem com que a condução das condutas de governantes e governados se alinhe à lógica da racionalidade neoliberal, pautada na política de mercado e concorrência (Scotta, 2025). O neoliberalismo norte-americano é bastante vinculado às ideias de um grupo de professores e economistas atuantes na Escola Econômica de Chicago, junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago, liderados por Theodore Schultz. Mais tarde, o termo “Escola de Chicago” também passou a se referir a diferentes economistas que defendiam o ideal do livre mercado aos moldes neoliberais e rejeitavam as políticas assistencialistas de estilo *keynesiano*, como Friedrich Hayek, Milton Friedmann e Ludwig Von Mises, além do próprio Theodore Schultz e Gary Becker, defensores da Teoria do Capital Humano (Scotta, 2025; Costa, 2009). Tal grupo, vinculado aos ideais da Escola de Chicago, tornou-se popularmente conhecido como *Chicago Boys*, e tiveram grande importância no estabelecimento do neoliberalismo em países da América Latina, como o Chile, que foi utilizado como um

laboratório experimental das estratégias neoliberais no contexto do golpe de Estado e governo de Augusto Pinochet (Dardot *et al.*, 2021).

Foucault (2008b) aborda, ainda no âmbito do neoliberalismo norte-americano, dois elementos: a Teoria do Capital Humano e o problema da criminalidade e da delinquência no neoliberalismo. Para os fins da presente pesquisa, se considerará somente o primeiro. A Teoria do Capital Humano pressupõe que todas as habilidades (adquiridas, por meio da educação, formação, trabalho, convívio, etc.) e, também, os elementos inatos (saúde, aparência, criação pelos pais, etc.) sejam tomados como um capital, que, quanto mais for acumulado, melhor posiciona o indivíduo no mercado (Foucault, 2008b). Essa teoria se relaciona diretamente com a área da Educação e será detalhada mais para frente. Contudo, pode-se adiantar que

A Teoria do Capital Humano foi formulada por Theodore Schultz, um economista da Escola de Chicago, entre o final da década de 1950 e início da década de 1960. Tal teoria consiste em entender um conjunto de habilidades e capacidades humanas como uma forma de capital. Segundo essa compreensão, não podemos mais perceber o indivíduo e o capital separadamente, como se fossem exteriores um ao outro (Lockmann, 2013, p. 87).

Com isso, nota-se que o neoliberalismo, de maneira geral, coloca o mercado como elemento central de sua racionalidade, assim como a concorrência. Além disso, a racionalidade neoliberal busca levar a lógica de mercado para todos os setores da sociedade. O mercado, assim, perpassa tudo, e é constantemente ativado. Na racionalidade liberal, o mercado possuía um espaço próprio, no qual o Estado não podia interferir, mas convivia com a razão de Estado, produzindo verdades. Na governamentalidade neoliberal, o projeto é bem mais radical.

Ao contrário, trata-se aqui de disseminar o mercado globalmente. Os mecanismos concorrenciais não devem se circunscrever a determinados setores. Devem ser estendidos a toda a sociedade; devem desempenhar a função reguladora o mais amplamente possível, no maior número de setores do mundo social. A utopia neoliberal consiste em inserir o máximo de realidades na esfera de um contexto de mercado (Lagasnerie, 2013, p. 46-47).

O projeto neoliberal, portanto, pressupõe que a sociedade seja perpassada pela lógica de mercado, em todas as suas esferas, inclusive aquelas que não necessariamente dizem respeito a questões econômicas. Assim, a educação, questões sociais, saúde, trabalho, entre outros, são atravessadas por uma lógica de mercadização. Além destas, e não menos importante, o Estado também é afetado. No modelo liberal clássico havia uma fronteira demarcada entre o econômico e o político, e cada um possuía sua própria esfera (Lagasnerie, 2013). Estado e mercado não operavam diretamente no campo do outro. Se até então, no âmbito da governamentalidade, o Estado governava com e por causa do mercado, a partir do neoliberalismo ele para a governar para o mercado (Silva, 2024).

Inversamente, o neoliberalismo pretende subordinar a racionalidade política (e demais domínios da sociedade) à racionalidade econômica. O Estado é colocado sob a

vigilância do mercado; ele deve governar não apenas para o mercado, mas também em função do que dita a lógica de mercado (Lagasnerie, 2013, p. 48).

Assim, no neoliberalismo, o mercado passa a ser o elemento central na esfera social, sendo o principal modelo, condutor de condutas. Ele passa a ser disseminado globalmente, com vias a maximizar a lógica concorrencial e da competição. O modelo que passa a imperar, nesse sentido, não é mais o da fábrica, representante do período industrial, mas sim o da empresa (Veiga-Neto, 2013). A lógica de empreendedorismo se torna central, forçando todos à competição pelo melhor posicionamento no mercado. Com isso, o neoliberalismo, que se configura enquanto uma racionalidade, uma razão de mundo (Dardot; Laval, 2016), toma como grandes representações de sucesso dos indivíduos as histórias de superação, programas de treinamento de pessoas (coaching), narrativas de sucesso, valorização do empreendedorismo, literatura de autoajuda, entre outros (Silva, 2021). Configura-se, portanto, um processo de empresariamento da sociedade (Laval, 2004), que coloca a responsabilidade de vitórias e fracassos, de sucesso ou derrota e de riqueza ou pobreza sobre o próprio indivíduo. Deve-se ressaltar, ainda, que “Todos estamos, de uma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo” (Lopes, 2009, p. 155).

Com essa mercadização perpassando todos os aspectos da sociedade, as pessoas passam a se identificar com e a se comportar dentro da lógica de mercado e da concorrência, ou seja, tornam-se sujeitos do mercado (Silva, 2024). Esse sujeito é nomeado por Foucault de *homo oeconomicus*, um empresário de si mesmo (Foucault, 2008b), “um átomo com interesses próprios que atua a partir de suas liberdades de escolha” (Silva, 2024, p. 62). Esse “empreendedor de si mesmo” é livre, autônomo e responsável por suas escolhas e pelo cálculo de custo e benefício de suas ações. Da mesma forma como é marcado por suas vitórias, é responsável, também, pelos seus fracassos. Não pode culpar ninguém além de si mesmo (Hamann, 2012). Esse indivíduo passa a se ver como um indivíduo-microempresa, um “Você S/A” (Costa, 2009), imerso em uma racionalidade em que as subjetividades passam justamente a constituir o *homo oeconomicus* (Silva, 2021).

O indivíduo neoliberal, sendo um empreendedor de si, tem como um dos principais valores a liberdade individual. A liberdade é muito explorada pela racionalidade neoliberal, de forma bastante eficiente e inteligente (Han, 2018). O neoliberalismo toma a noção de liberdade como um instrumento de sua crítica às instâncias que poderiam coibir ou violar os direitos de propriedade dos indivíduos, sendo a principal o Estado e seus mecanismos coercitivos (regulações, taxas, impostos, etc.). Assim, no âmbito do neoliberalismo, a defesa da liberdade

econômica e política andam próximas, uma vez que a defesa do mercado se dá de forma ampla em uma sociedade mercadizada (Lagasnerie, 2013). O poder, na racionalidade neoliberal, age no âmbito da liberdade, o que gera muito mais lucros do que sua faceta repressiva. Nesse sentido, tudo aquilo que diz respeito às práticas e manifestações de liberdade (inclusive aspectos como a emoção, o jogo e a comunicação) é explorado pelo neoliberalismo (Han, 2018). O *homo oeconomicus*, que se considera livre, deve estar em constante movimento e atividade, deve ser ativo (ou proativo) e estar sempre buscando se aprimorar e melhorar seu capital humano, seja no âmbito profissional e educacional, seja no sentido da melhoria do corpo e da saúde. Com isso, fazem muito sucesso os livros de autoajuda, cursos de aprimoramento, academias, grupos de esporte, entre outros. Contudo,

a agudização hiperativa da atividade faz com que essa se converta numa hiperpassividade, na qual se dá anuência irresistivelmente a todo e qualquer impulso e estímulo. Em vez de liberdade, ela acaba gerando novas coerções. É uma ilusão acreditar que quanto mais ativos nos tornamos tanto mais livres seríamos (Han, 2024, p. 56)

Com isso, o neoliberalismo subordina a racionalidade social e política à racionalidade econômica, passando a ser um estilo de vida e pensamento, que organiza a vida social (Silva, 2021). Ele passa a ser um *ethos*, um modo de ser, uma forma de ver e pensar o mundo (Veiga-Neto, 2013). Essa instituição de uma lógica de mercado não se restringe à esfera econômica, mas perpassa, também, aspectos sociais, políticos, educacionais, nossos hábitos, rotinas, etc. O mercado, portanto, perpassa o corpo social em todos os seus aspectos (Silva, 2024). Com isso, todas as esferas sociais e atividades, entre elas a educação, passam a tomar um modelo de empresa, de competitividade, de custo e benefício, acompanhando os movimentos que são ditados pelo mercado. Assim,

além de o mercado funcionar como chave de decifração (princípio de inteligibilidade) do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos, ele mesmo generaliza-se em meio a ambos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do ‘ser’ social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo (Costa, 2009, p. 174).

Dentro do âmbito de uma governamentalidade neoliberal, o campo da educação, nos últimos anos, encontra seu centro de gravidade nas teorias que englobam o capital humano (Laval, 2004). Sendo o *homo oeconomicus* um empresário de si, responsável por seus sucessos e fracassos, é igualmente responsável pela sua própria renda, e é aquele que deve trabalhar para adquiri-la. Assim, nas lentes neoliberais, deve-se fazer uma análise de custo e benefício, conduzida do ponto de vista de quem trabalha, sobre o modo como esse *homo oeconomicus* utiliza os recursos que possui para garantir sua renda. Assim, o próprio trabalho passa a comportar um capital, que irá gerar um fluxo de salários devido a ele (Costa, 2009; Foucault,

2008a). Trata-se, portanto, “de estudar o trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que a exerce” (Costa, 2009, p. 176).

O capital humano, portanto, se configura justamente como a atribuição de valor de capital a um indivíduo, com suas qualidades e aptidões (a competência-máquina atribuída a esse mesmo indivíduo). O salário que este receberá é a remuneração atribuída ao capital humano desta pessoa (Foucault, 2008a). Deve-se ressaltar que, para os economistas da Escola de Chicago – uma das maiores propagadoras da teoria neoliberal –, “já não faria muito sentido pensar o indivíduo e o capital como exteriores um ao outro” (Costa, 2009, p. 177). Assim, dentro do âmbito de uma racionalidade neoliberal, quanto mais capital humano uma pessoa possuir, mais valor de mercado ela terá e, conseqüentemente, mais renda (ou salário) lhe será atribuída.

Contudo, de que seria composto o capital humano? Este seria composto de uma soma de elementos que podem ser inatos (ou seja, desde o nascimento) ou adquiridos ao longo do tempo. O primeiro modo pode se apresentar na forma de herança hereditária – o capital humano inato –, sendo todos os aspectos biológicos que facilitam a atuação do indivíduo em determinadas atividades que garantam seu rendimento futuro, ou seja, seu corpo, sua genética, entre outros. Já o capital humano adquirido se configura no investimento ou aprimoramento realizado na criação da criança pelos pais, na educação e na capacitação do indivíduo, que se tornará mais qualificado para o trabalho e mais bem posicionado na lógica da competitividade que permeia a sociedade neoliberal e o *homo oeconomicus*, aquele que é empreendedor de si (Foucault, 2008a). Sendo assim, aprimoramentos no corpo e na saúde, experiência profissional, formação educacional básica e acadêmica, cursos realizados, entre outros, configuram-se como aquisições e aprimoramento do capital humano de uma pessoa, que se tornará mais valiosa no mercado na medida em que aumenta sua formação e qualificação, ou seja, seu valor de capital.

Neste sentido, a educação é colocada em um papel central no *ethos* neoliberal. A educação, assim, é vista como um investimento em capital humano, a escola se associa à lógica de mercado e da razão econômica, e o novo ideal pedagógico toma como referência a formação de um trabalhador autônomo e flexível, resiliente e adaptável (Laval, 2004).

(...) a estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta última funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida (Costa, 2009, p. 177).

A partir do capital humano, os sujeitos se colocam à disposição do mercado. Com isso, o modo de vida neoliberal produz sujeitos que são aprendizes permanentes, que devem estar em eterno aprendizado, sempre realizando investimentos em si e em sua formação, uma vez que devem se manter no páreo da competitividade, que é a mola mestra do mercado aos moldes neoliberais (Silva, 2021). O sujeito deve estar em constante investimento em si e em sua formação, pois deve se manter na competição e atender às demandas do mercado, que são instáveis e em constante mutação (Silva; Morais, 2022). No âmbito da racionalidade neoliberal, assim, temos uma sociedade de aprendizagem, “na qual a educação se dispersou por todo o corpo social e introjetou nos sujeitos uma estratégia de governo em que cada um é responsável por uma formação que nunca cessa (Silva; Morais, 2022, p. 304-305). Nesse sentido, na racionalidade neoliberal, os recursos, principalmente financeiros, que são utilizados no aprimoramento do capital humano não podem ser vistos como gastos, mas como investimento (Lockmann, 2013).

Pela educação, o processo de subjetivação do sujeito neoliberal se retroalimenta. Imerso em uma sociedade neoliberal mercadizada, regida pela lógica da concorrência e do aprendizado permanente, o *homo oeconomicus* se mantém em um processo constante de formação, em busca de ampliar seu capital humano e conseguir melhores posições no mercado de trabalho, vagas melhores, salários maiores. Nesse sentido, a educação é de suma importância, uma vez que a racionalidade neoliberal necessita desse aporte educacional para sobreviver. Ela faz uso da educação, do currículo e das normativas educacionais para operar códigos de verificação, que permitem e interditam o que é pensável, dizível e aceitável. Ou seja, a educação atua, também, na subjetivação do sujeito neoliberal. Assim, a escola se torna cada vez mais uma instituição aos moldes da lógica empresarial, com ênfase na competição, na performance, nas metas, no ranqueamento, na premiação (Silva; Morais, 2022), na gamificação, entre outros, uma instituição formadora de novas subjetividades neoliberais (Freitas, 2021).

4.1. A governamentalidade neoliberal em duas facetas: democrática e conservadora

De acordo com Silva (2021), desde sua implementação no Brasil, na década de 1990 – mais especificamente nos governos dos presidentes Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) –, o neoliberalismo teve uma estreita relação com a cidadania, tendo o Brasil há pouco saído de um período de 21 anos de ditadura militar (1964-1985) e promulgado a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a cidadania como um projeto de Estado. Nesse sentido, organizou-se uma governamentalidade democrática. Com

isso, a partir de meados da década de 1990, observou-se uma relação entre a cidadania e a inclusão, sendo lançadas diversas políticas inclusivas e de assistência, entre elas o Programa Fome Zero, Programa Brasil Alfabetizado, Programa Universidade para Todos, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Fundo de Financiamento do Ensino Superior, Política de Cotas, entre outros. Nesse sentido, o acesso à educação aumenta o capital humano, sendo a inclusão pela educação e a necessidade de investimento no capital humano noções frequentes, por exemplo, nos Relatórios do Banco Mundial dos anos 1990 e 2000, que apontam a “percepção de que um “mundo inclusivo” é um mundo sem pobreza e que uma “sociedade inclusiva” é justa, competitiva e produtiva” (Silva, 2021, p. 155). Deve-se ressaltar o importante papel, já mencionado anteriormente, de organismos financeiros internacionais, como o FMI, a Unesco, a OCDE, o Banco Mundial, entre outros, na inserção do ideário neoliberal nas políticas educacionais brasileiras, realizando financiamentos na educação, buscando a inclusão e a qualificação de todos, tornando-se cidadãos e trabalhadores.

A inclusão, nesse momento, se configurou enquanto uma prática política de governamentalidade (Lopes, 2009), um imperativo na governamentalidade neoliberal (Silva, 2021), que demandava duas regras: a necessidade de manter-se sempre em atividade (ou seja, ninguém pode ficar de fora do jogo neoliberal) e a inclusão de todos, mas em diferentes graus de participação nas relações entre Estado, população e mercado (Lopes, 2009). Assim, as condições de participação nas relações da sociedade neoliberal estabeleciam que deve, em “primeiro: *ser educado em direção a entrar no jogo*; segundo: *permanecer no jogo (permanecer incluído)*; terceiro: *desejar permanecer no jogo*” (Lopes, 2009, p. 155, grifos da autora). Assim, até meados dos anos 2010, o imperativo da inclusão ditava que todos deveriam participar do jogo neoliberal, todos deveriam ser incluídos na concorrência, no empresariamento e – principalmente – na formação do capital humano, resguardadas as capacidades e limitações de cada um, sendo que “a inclusão é considerada um meio de efetividade na construção do capital humano, meio a partir do qual a competitividade teria suas bases de partida mais equânimes, consagrando o corolário da meritocracia e o agenciamento do mercado sobre a totalidade da vida social” (Silva, 2021, p. 156). Ou seja, como aponta Lockmann (2020, p. 5), “a não exclusão e a constituição de todos os sujeitos como cidadãos tornaram-se as estratégias fundamentais para governar a população em uma racionalidade neoliberal democrática”, sendo que o cidadão é governável.

Gallo (2017) busca demonstrar que, no caso brasileiro, a partir do século XX (e mais especificamente após a promulgação da Constituição de 1988), houve a produção de uma biopolítica que se centrava em uma governamentalidade democrática, na qual se criam sujeitos

cidadãos. O autor aponta que apenas a partir desse momento se pode falar, no caso do Brasil, em um governo da população e não do território (portanto, uma biopolítica), tendo o país recém saído de um período de 21 anos de ditadura militar, entre 1964 e 1985. Nesse sentido, o autor afirma que

podemos analisar a constituição política brasileira das últimas três décadas em torno da perspectiva de uma “governamentalidade democrática”, centrada na afirmação da cidadania, uma vez que é preciso ser cidadão para que se possa ser governado democraticamente e não de forma autoritária (Gallo, 2017, p. 86-87).

A cidadania, conforme Gallo (2017), é um elemento central tanto na Constituição de 1988, quanto nas principais legislações educacionais, entre elas a LDBEN e a BNCC. Note-se que o cidadão é aquele que pode ser governado, estando dentro do corpo da população e sujeito à biopolítica. O cidadão, no âmbito dessa governamentalidade democrática - e neoliberal - deve estar sempre incluído. Assim, “somos assujeitados a cidadãos; somos, compulsoriamente, subjetivados para obedecer aos princípios básicos de uma sociedade democrática” (Gallo, 2017, p. 89).

Nota-se, assim, que a racionalidade neoliberal no Brasil permaneceu com uma lógica democrática e inclusiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e até a primeira década do século XXI. Essa forma de governamentalidade, baseada no mercado, pressupunha que todos estivessem incluídos no jogo, cada um em seu ponto e à sua maneira, desde que estivessem dentro (Lopes, 2009). Assim, se estabeleceu a inclusão como um imperativo (Hillesheim; Silva, 2021; Silva, 2021), ou seja, um elemento central do governo neoliberal e na condução das condutas, presente nos mais diversos aspectos, buscando colocar todos no jogo. Na esfera da educação, o caráter inclusivo passa, também, pelo acúmulo de capital humano, mobilizando os sujeitos para um aprendizado constante e permanente, ao longo da vida (Silva, 2021), buscando uma melhor posição no jogo do mercado e da competição, assim como no mercado de trabalho.

Contudo, com o passar dos anos, tal aspecto foi se modificando. A partir da segunda metade da década de 2010, houve uma inclinação desse modelo, um neoliberalismo democrático e cidadão, para um viés mais conservador, que passou a rejeitar aspectos sociais de pluralidade, diversidade e democracia e adotou um discurso mais tradicional, religioso e defensor da família e da pátria (Scotta; Silva, 2024). Assim, jargões como “liberal na economia e conservador nos costumes” retomaram força. Movimentos como o Movimento Escola Sem Partido e o Movimento Brasil Livre (MBL) e partidos políticos associados à direita política e à extrema-direita começaram a ter mais força e representatividade no corpo social brasileiro. Silva (2021) situa a governamentalidade neoliberal democrática (Gallo, 2017) até o governo de

Dilma Rousseff. Com o processo de *impeachment* sofrido pela então presidente Dilma e o cargo sendo assumido pelo vice-presidente Michel Temer, houve uma guinada conservadora, com forte presença de movimentos e partidos de extrema-direita. O auge desta guinada se deu com o mandato de Jair Bolsonaro, que governou o Brasil de 2018 a 2021, governo que Lockmann (2020) aponta como *ubuesco*, grotesco, associado a uma governamentalidade neoliberal conservadora. De acordo com a autora,

essa figura do poder *ubuesco* é acionada no interior de uma governamentalidade que, ao mesmo tempo, pauta-se por princípios neoliberais que fortalecem o discurso das liberdades individuais e, por consequência, da responsabilização de si. Contudo, articula-se a esses princípios neoliberais um viés fascista que mostra sua face violenta no desprezo ao outro e a determinadas formas de vida (Lockmann, 2020, p. 4).

Assim, a governamentalidade imersa na racionalidade neoliberal, essa arte de governar “para o mercado”, passou a se associar não mais à lógica de inclusão, mas a se aliar a moralidades excludentes e a decisões sociopolíticas que desvinculam a ideia de sociedade, estando o indivíduo no papel central. Nesse sentido, ocorrem dois movimentos de privatizações, sendo o primeiro na economia, que subverte a democracia, gerando um aspecto de propriedade privada, desigualdades e exclusão; e o segundo, no âmbito familiar, que também subverte a democracia, excluindo determinados modos de vida que não dizem respeito aos aspectos defendidos pela “família tradicional”, ou seja, o patriarcalismo, o cristianismo e a tradição (Scotta; Silva, 2024). É estabelecida, assim, o que Lockmann (2020) intitulou de governamentalidade neoliberal fascista, que se apoia no neoliberalismo (na liberdade individual e responsabilidade de cada um) e no próprio fascismo (imposição de um modelo de vida e subjetividade e negação do outro e da outridade), em sua faceta molar – ou seja, no âmbito de Estado e política – e molecular – nos microfascismos do dia a dia, sendo que este novo fascismo é de caráter ultraliberal. Assim, nota-se que uma governamentalidade neoliberal democrática

parece não se manter presente nessa governamentalidade atual, a qual ainda carrega princípios neoliberais, mas aglutina a isso uma agenda conservadora que nos permite pensar em processos de exclusão dos sujeitos que, por não responderem a determinados modelos impostos como melhores, não são o foco das ações do Estado. Essa governamentalidade contemporânea pauta-se em formas de fascismo contemporâneo que excluem, menosprezam ou desconsideram determinadas formas de vida, colocando em xeque a regra da não exclusão apresentada por Foucault ao definir o neoliberalismo e expondo, da forma mais escancarada possível, as violências presentes nessa forma grotesca de governar (Lockmann, 2020, p. 6).

Essa lógica de uma governamentalidade neoliberal fascista - ou um neoliberalismo autoritário (Dardot *et al.*, 2021) -, que opera em um viés de exclusão (na área da Educação, fortalecendo movimentos como o Escola sem Partido e os projetos a favor do *homeschooling* e da redução de disciplinas e conteúdos de viés crítico, como os da área das Ciências Humanas) acaba por criar um cenário composto de indivíduos atomizados e bolhas de interesses e

opiniões, que se criam no âmbito das redes sociais digitais, a nova ágora pública (Bosco, 2017). Com isso, a governamentalidade neoliberal nesses moldes, tomada enquanto estratégia de manutenção do próprio neoliberalismo – utilizada, inclusive, por governos conservadores e autoritários, podendo, inclusive, prescindir da própria democracia (Dardot *et al.*, 2021; Silva, 2024) –, acaba por dividir a população em unidades individuais, familiares, econômicas e morais, gerando ódio entre as diversas categorias sociais e jogando-as umas contra as outras. Tal divisão abarca uma lógica de enfrentamento (Scotta; Silva, 2024), que toma proporções semelhantes às da guerra civil (Dardot *et al.*, 2021), sendo que “a guerra civil contra a igualdade e em nome da “liberdade” é, sem dúvida, uma das principais faces do neoliberalismo atual, considerado pelo ângulo da estratégia” (Dardot *et al.*, 2021, p. 27).

Fica evidente uma aparente incongruência entre essas duas faces do neoliberalismo, uma de caráter modernizador e dinâmico, e a outra de viés autoritário, acenando para elementos como a tradição, a religião cristã, a noção de família tradicional, entre outros (Scotta, 2025). Brown (2019) argumenta que, apesar de terem buscado uma reprogramação dramática do liberalismo, os teóricos neoliberais originais, como Friedrich Hayek, Milton Friedman e os ordoliberais alemães, não necessariamente almejavam ao cenário econômico e sociopolítico da atualidade. Ao contrário, a autora afirma que tais personagens teriam ficado horrorizados em vista do surgimento de lideranças e governos que surfam na onda neoliberal e são, ao mesmo tempo, autoritários - levando em conta que o neoliberalismo, como no caso dos ordoliberais, buscava remodelar o modelo do Estado tendo o livre mercado como balizador, buscando se afastar de um Estado autoritário como o nazista (Foucault, 2008b). Ela considera que “não foi esse o rebento desejado pelo neoliberalismo, mas sua criação frankensteiniana” (Brown, 2019, p. 19).

Não se deve considerar, contudo, que a passagem de um modo neoliberal de governar que é dinâmico e modernizador para essa faceta autoritária do neoliberalismo seja uma queda do projeto neoliberal ou, até, uma mudança de fase ou nos objetivos da racionalidade, mas sim uma parte da própria racionalidade neoliberal, que não é fixa e que usa as próprias crises como estratégias de continuidade do projeto (Scotta, 2025). Essa mudança “não se trata de um tipo de neoliberalismo, mas da dinâmica flexível do próprio sistema que tem a elasticidade de advogar, em determinado contexto, tanto um imperativo da inclusão como, em outro, estender as possibilidades da exclusão, precarização e violência” (Silva, 2021, p. 163-164). Pode-se perceber o neoliberalismo situado em um conjunto de relações com outras e diversas racionalidades políticas, que podem ser tanto de composição e aliança quanto de antagonismo. Ele possui um caráter estratégico, sendo capaz de se moldar ao contexto em que se encontra, a

fim de efetivar seu projeto e levar à sociedade as normas que prega, sendo a principal delas a da concorrência. A lógica do mercado, sendo um imperativo no neoliberalismo, acaba por legitimar as situações que são mais excessivas (Scotta, 2025), tal como esse caráter autoritário. Nesse sentido, ambos os modos dialogam e operam, sendo que

as estratégias contidas nas doutrinas neoliberais se encontram, desde o início, diante da dificuldade de articular dois aspectos: a modernização da sociedade - para adaptá-la à ordem do mercado - e a defesa ou “restauração” das formas tradicionais de vida como modos de enquadramento hierárquico e de normalização autoritária da população (Dardot *et al.*, 2021, p. 205).

Com tudo isso, fica claro que o campo da Educação é diretamente afetado pelo neoliberalismo. Não apenas este tem efeito, como, inclusive, depende dela para a manutenção da subjetivação do sujeito neoliberal, formado dentro da lógica do capital humano. O *homo oeconomicus*, empreendedor de si, único responsável por suas vitórias e seus fracassos, permanece em um processo de aprendizado ao longo de toda a vida, sempre buscando qualificação para um melhor posicionamento no mercado. Com isso, a Educação tem um papel central na construção do capital humano e do sujeito neoliberal. Sendo responsável por si mesmo, suas vitórias e derrotas (Hamann, 2012), o sujeito neoliberal se pauta, também, na lógica da meritocracia, em que toma para si o mérito de todo o seu sucesso, deixando de lado os aspectos sociais, indicações, condição financeira da família ou outros atalhos que possibilitam determinado posicionamento social do indivíduo. Assim, um estudante que passa em uma prova para ingressar em uma universidade de prestígio considera que tudo foi seu mérito próprio, não levando em conta, por exemplo, a condição da família para pagar cursos preparatórios ou fazer doações para a instituição. Cria-se também, dentro da lógica meritocrática, uma visão de vencedores e perdedores (sendo que geralmente os primeiros são membros de classes mais abastadas e da elite, enquanto o segundo grupo é composto pela parcela das classes médias e baixas), em que os vencedores passam a ignorar os perdedores, fazendo uso do discurso do mérito (Sandel, 2020), situação que caminha lado a lado com a racionalidade neoliberal e a noção do *homo oeconomicus*. No discurso de que cada um é responsável por suas conquistas e por suas perdas, as primeiras são vistas como atingidas a partir do mérito próprio, do merecimento, desconsiderando o cenário externo àquele sujeito.

Nesse sentido, a legislação educacional, operando na governamentalidade neoliberal - e que, na presente dissertação, tangencia o PNE, tomado enquanto um dispositivo dessa mesma lógica de governo, fazendo parte, assim, da complexa rede heterogênea que compõe esse dispositivo (Foucault, 2021) -, mobiliza todo um conjunto de práticas, de normas, de táticas e estratégias que atuam no processo de subjetivação do sujeito neoliberal. Pode-se tomar por

exemplo a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que apresentou os preceitos do Novo Ensino Médio. A lei estabeleceu que o currículo do Ensino Médio passaria a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de arranjos curriculares que abordam as áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino (Brasil, 2017). A BNCC, integrante do currículo do Novo Ensino Médio, busca garantir o desenvolvimento dos estudantes por meio de dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando o projeto de vida dos alunos e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018). Deve-se ressaltar que a BNCC, promulgada a nível de Ensino Fundamental em 2017 e Ensino Médio em 2018, consta enquanto uma previsão em algumas das metas e estratégias do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), tangenciando, assim, a discussão sobre o PNE proposta pela presente dissertação. Nota-se, por exemplo, a presença do chamado “projeto de vida”, que passa a ser desenvolvido no contexto do Ensino Médio. O projeto de vida pressupõe que o aluno possa escolher, nos itinerários formativos, as disciplinas que considera mais importantes para sua formação, os caminhos para o seu futuro. Tal concepção vai ao encontro dos preceitos do *ethos* neoliberal, uma vez que

No regime neoliberal, o sujeito deve ser o protagonista de suas “escolhas”, ser ativo e arrojado, flexível e adaptável às mudanças. Para tanto, convém incitar uma espécie de trabalho pedagógico para que cada um seja portador de um dado capital humano a ser permanentemente desenvolvido por meio da obrigação de cuidar de si mesmo, de se atualizar e se preparar para o mundo do trabalho. Trata-se, em suma, de um sujeito que precisa agir sobre si mesmo, com vistas a se fortalecer para encontrar sobrevivência no interior de uma acirrada competição (Silva; Morais, 2022, p. 306).

Fica claro, com este exemplo, que a legislação educacional mobiliza um conjunto de elementos que atuam na subjetivação do sujeito neoliberal. Alguns desses elementos mobilizados fazem parte, justamente, do corpo da racionalidade neoliberal, como é o caso da noção de capital humano e da meritocracia, que pode advir a partir do sucesso de alunos que escolheram por um determinado projeto de vida. O sujeito neoliberal, assim, adquire o capital humano por meio da formação proporcionada pela escola - e continuará a construir e remodelar a formação ao longo da vida, um aprendiz permanente - e é responsável por suas escolhas, vitórias e fracassos. Assim, ao prosperar, o fez por mérito próprio, conforme os ditames da meritocracia.

A Educação, nesse cenário, é amplamente perpassada pela racionalidade neoliberal, acompanhando, inclusive, as mudanças no caráter inclusivo e autoritário. Isso fica claro com o aumento de projetos e defesas em favor do *homeschooling* - o ensino domiciliar, apoiado por

setores ligados à defesa da família tradicional, da moral e da religião cristã, que buscam, por meio da retirada dos filhos da escola e da instrução realizada em casa, resguardá-los de uma “doutrinação ideológica” que prega supostas ideologias de gênero, ligadas à esquerda e que vão contra os valores da moral e da família (Lockmann, 2020) -, do Movimento Escola Sem Partido, da revisão de matrizes curriculares de áreas como as Ciências Humanas, entre outros.

Cabe aqui um rápido parêntese sobre o Movimento Escola Sem Partido (MESP), importante ator no âmbito da lógica de uma governamentalidade neoliberal autoritária. O MESP foi criado em 2003 por Miguel Nagib, advogado e procurador do estado de São Paulo, após um relato de sua filha sobre uma comparação feita por um professor entre São Francisco de Assis e Che Guevara, ressaltando o caráter altruísta de ambos. A comparação teria revoltado Nagib, que buscou mobilizar os pais dos estudantes da instituição, sem sucesso. Após o fracasso, Nagib criou o movimento, buscando combater a suposta doutrinação ideológica e marxista realizada nas instituições escolares brasileiras (Rocha, 2020). As bandeiras defendidas por Nagib e pelo movimento se alinham às ideias discutidas por Olavo de Carvalho, que afirmava que a esquerda política, muito inserida na esfera educacional, prega uma revolução, de cunho marxista, que busca apagar as heranças morais e culturais da humanidade, vinculadas a uma moralidade cristã, à família tradicional e à heterossexualidade, e instaurar o comunismo no Brasil (Scotta, 2025).

A defesa do MESP se direciona ao que seria uma educação que disponha os saberes e conhecimento de maneira neutra, sem ideologia. Essa neutralidade cobrada da escola (e, principalmente, dos e das docentes) seria uma defesa à liberdade de crença e de consciência dos alunos e das famílias, direito que não poderia ser atacado (Scotta, 2025). Assim, os ensinamentos não poderiam ir de encontro às concepções morais e religiosas de alunos e pais, que constantemente cobram e vigiam. O MESP vincula-se, assim, a uma defesa da liberdade individual, atrelada a uma racionalidade neoliberal de cunho autoritário, pautada na defesa da família tradicional, na religião cristã e, na mesma forma, na lógica da concorrência e da liberdade. Deve-se ressaltar que, de acordo com Silva (2022), o MESP estabeleceu diálogos e interlocuções tanto com o MEC como com as bancadas conservadoras no Poder Legislativo, principalmente as cristãs evangélicas. Assim, o MESP possui atuação, por exemplo, no apagamento das concepções referentes ao combate ao preconceito à identidade sexual e de gênero que constavam no projeto inicial do PNE de 2014. Nesse sentido,

Reconhecer em que medida a narrativa do nascimento do Escola sem Partido está atrelada a um pensamento que conjuga a crença na superioridade ocidental e a defesa de uma “liberdade-tradição” da direita (Dardot *et al.*, 2021) que sacraliza a família, o direito da religião de fixar normas e o desejo de controlar o que é ensinado nas escolas e universidades, pode nos auxiliar a entender o ataque a todos aqueles definidos como

inimigos do neoliberalismo: sociais-democratas, socialistas, intervencionistas ou defensores da justiça social, por exemplo (Scotta, 2025, p. 190).

De forma semelhante, o caso do *homeschooling* (o ensino domiciliar) pode ser analisado nesse cenário. Lockmann (2020) aponta que este se atrelou a um modelo de uma governamentalidade neoliberal fascista, autoritária, que traz à tona justamente a defesa da família e da moral, a mesma que está na base do MESP. O ensino domiciliar é uma alternativa utilizada em certos casos necessários, como no caso de um afastamento da escola por questões de saúde, podendo, assim, o conteúdo programático escolar ser ministrado no domicílio, sendo, contudo, devidamente acompanhado e avaliado conforme as diretrizes do MEC. Contudo, os setores que se vinculam à defesa dessa racionalidade familiar, moralista e cristã (principalmente), tomam o *homeschooling* como uma bandeira. A defesa do ensino domiciliar nesses moldes acaba por tornar a exclusão enquanto um direito, uma vez que a família pode decidir pela defesa de sua concepção de moralidade, crença e pensamento e que, não sendo apreciada pela instituição escolar, pode optar por retirar a sua prole do convívio escolar, educando-a no ambiente seguro do lar (Lockmann, 2020). O *homeschooling* é, inclusive, um dos tópicos defendidos pelo MESP. A transformação da exclusão em um direito das famílias, opondo-se ao imperativo de inclusão da governamentalidade neoliberal democrática (Lockmann, 2020), demonstra o caráter autoritário dessa forma de governo, que Lockmann (2020) conceituou como governamentalidade neoliberal fascista.

Fica claro, assim, que a governamentalidade neoliberal opera em todos os aspectos da sociedade, entre eles a Educação. A lógica de mercado e da concorrência passa a ter efeito na esfera educacional, ao dialogar com a Teoria do Capital Humano. Com isso, o sujeito neoliberal - o *homo oeconomicus* (Foucault, 2008b) - passa a ser um aprendiz permanente, sempre em formação, tendo a necessidade de complementar e aumentar seu capital humano, que o posicionará mais para frente ou mais para trás no mercado de trabalho. Esse sujeito se torna responsável tanto por seus avanços quanto por seus fracassos (Hamann, 2012), sendo responsável, também, pelo cálculo de custo-benefício de suas ações e suas escolhas, que lhe trarão mais ou menos capital humano. A Educação, assim, é central governamentalidade imersa em uma racionalidade neoliberal, que possui uma plasticidade que permite dialogar tanto com uma faceta democrática e inclusiva quanto com outra, autoritária e excludente.

Nesse cenário, o PNE será tomado como um dispositivo da governamentalidade neoliberal. A rede complexa e heterogênea que se estabelece no dispositivo, subjetivando e, ao mesmo tempo, sendo modificada (Foucault, 2021) no âmbito de uma racionalidade neoliberal, na presente dissertação, toma outras legislações educacionais importantes no cenário

educacional brasileiro, e que, tangenciando o PNE, dialogam e operam junto com ele no governo e na condução das condutas dos sujeitos neoliberais que são formados na esfera educacional brasileira. Assim, o PNE (Brasil, 2014), tomado como um dispositivo neoliberal, dialoga com outras leis, como a própria Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996), a BNCC (Brasil, 2018) e a Lei nº 13.415/2017, que propôs as definições do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017), assim como com o próprio PNE anterior, vigente no período de 2001 a 2010 (Brasil, 2001). A discussão relativa ao PNE como um dispositivo da governamentalidade neoliberal será desenvolvida na próxima seção.

5. O PNE (2014-2024) COMO UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Esta seção visa abordar o PNE como um dispositivo da governamentalidade neoliberal, operando enquanto uma legislação educacional central na lógica da subjetivação e da condução das condutas. Para isso, são estabelecidas relações e diálogos entre o PNE (2014-2024) e outras legislações educacionais brasileiras de importância nesse cenário, que o tangenciam e o complementam na lógica de governo e subjetivação neoliberal: a LDB (Brasil, 1996), o PNE (2001-2010) (Brasil, 2001), a Lei N° 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a BNCC (Brasil, 2018). Assim, o PNE (2014-2024), articulado com as outras leis, compõe a rede diversa e heterogênea que caracteriza o dispositivo (Foucault, 2021), inserido na lógica de uma racionalidade neoliberal. Em um segundo momento, a discussão do PNE (2014-2024) será direcionada, também, ao âmbito da governamentalidade neoliberal conservadora e autoritária.

5.1. O PNE (2014-2024) e o neoliberalismo na educação brasileira: qualidade na educação, mundo (mercado) do trabalho e mercadização

Após uma longa trajetória histórica, que remonta ao início do século XX (conforme apresentado na primeira seção desta dissertação), o Plano Nacional de Educação foi oficialmente promulgado como Lei no ano de 2001 (Brasil, 2001), durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. A gestão FHC, deve-se ressaltar, foi marcada por políticas de cunho neoliberal, tendo reunido representantes da sociedade civil e considerado as recomendações, indicações e demandas de instituições financeiras multinacionais, como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE, a Unesco, entre outras. Assim, deu-se início à sua reforma educacional no ano de 1996, com aporte do documento do Consenso de Washington e acesso a empréstimos do BM, condicionados a ações de adesão a políticas de privatização, à redução do orçamento de gastos públicos e à flexibilização trabalhista (Colares; Colares, 2022).

A Lei N° 10.172/2001 aprovou o PNE, tendo duração de dez anos. Este buscou atender aos anseios e demandas de diversos setores da comunidade científica (principalmente aos trabalhos da CONAE), dos organismos financeiros multinacionais (principalmente após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, em 1990) e de entidades nacionais (como a Undime e o Consed). No âmbito da lei, foi realizado um diagnóstico da Educação Básica, da Educação Superior e das modalidades de ensino, a partir do qual foram firmadas as diretrizes e propostas as 295 metas e objetivos do Plano, a serem alcançados no

período de dez anos (Colares; Colares, 2022). O diagnóstico permitiu realizar um mapeamento sobre a situação em que se encontrava a Educação naquele cenário. Assim,

Em linhas gerais, o diagnóstico da realidade educacional revelada pelo PNE (2001-2010) foi a de um país que apresentava sérios problemas de acesso a todos os níveis e modalidades educacionais, elevadas taxas de analfabetismo, repetência e evasão, e diversos obstáculos pedagógicos e físicos a serem sanados (Colares; Colares, 2022, p. 29).

O Plano, como apresentado anteriormente, foi cumprido parcialmente, possibilitando, contudo, alguns importantes avanços no cenário educacional brasileiro. Cabe lembrar, como apresentado na primeira seção - que tratou do histórico do PNE - que este sofreu alguns importantes vetos da gestão FHC, principalmente no que tange a metas e objetivos que versam sobre orçamento público e investimentos.

A partir daqui passamos ao seu sucessor e principal objeto de pesquisa desta dissertação. O PNE (2014-2024) foi promulgado no dia 25 de junho de 2014, por força da Lei Nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), cerca de quatro anos após o encaminhamento do PL 8.035/2010, que trazia o Plano enquanto projeto de lei. O documento aprova o Plano com período de vigência de dez anos, em conformidade ao que havia sido estabelecido no Artigo 214 da CF (Brasil, 1988).

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

Note-se que o PNE, ao estabelecer suas diretrizes, acrescenta alguns tópicos para além das definições propostas pela CF e modifica suas numerações. Não me atendo aos que já foram citados acima, listo aqui apenas aqueles que foram acrescentados pelo PNE e, no caso da diretriz VIII, acrescida em sua redação.

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...]

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; [...]

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Nas diretrizes acrescentadas, é possível perceber o estabelecimento do combate às desigualdades educacionais e a todas as formas de discriminação, a presença da noção de cidadania, a gestão democrática da educação pública, a preocupação com a expansão dos recursos do PIB pautadas em noções de padrão de qualidade e equidade, a valorização dos profissionais da educação e a busca pela promoção de princípios de direitos humanos, diversidade e sustentabilidade socioambiental.

Tais pontos (considerando todos os princípios, incluindo os da CF) dialogam com as noções a respeito da inclusão e participação no jogo neoliberal (Lopes, 2009), visando o acesso de todos ao atendimento escolar e o combate a desigualdades e discriminações. Pode-se estabelecer, também, uma conexão com a noção da governamentalidade neoliberal democrática, com ênfase na cidadania (Gallo, 2017) e no respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Além disso, a lógica do capital humano (Foucault, 2008b; Costa, 2009) também é mobilizada nos princípios propostos pelo PNE, ao colocar como objetivos a erradicação do analfabetismo, a melhoria na qualidade, a formação para o trabalho, a promoção científica e tecnológica do país e a valorização dos profissionais, uma vez que, com melhor qualidade de ensino e aprendizagem, mais valorização e mais qualificação a nível educacional, científico e tecnológico, também aumenta o capital humano adquirido.

O documento do PNE é composto por duas partes principais: o texto da lei em si, composto por 14 artigos, seguido do anexo que compila as 20 metas (conferir Anexo I) e 254 estratégias propostas no plano. O prazo para o cumprimento dos objetivos foi fixado no período de vigência do PNE, até 2024, quando não estabelecido um prazo menor em alguma meta específica. As estratégias propostas estabelecem meios para o cumprimento do Plano (Brasil, 2014). De acordo com Saviani (2016), de maneira geral, as grandes áreas abrangidas pelo PNE (2014-2024) dizem respeito a:

- Educação Infantil: Meta 1;
- Ensino Fundamental: Meta 2 e 5;
- Ensino Médio: Meta 3;
- Educação Especial: Meta 4;
- Educação em Tempo Integral: Meta 6;
- Avaliação da Educação Básica: Meta 7;
- Educação de Jovens e Adultos: Meta 8, 9 e 10;

- Educação Profissional: Meta 11;
- Educação Superior: Meta 12, 13 e 14
- Formação dos profissionais da Educação: Meta 15 e 16
- Valorização e carreira dos profissionais da Educação: Meta 17 e 18;
- Gestão democrática: Meta 19;
- Investimentos em Educação: Meta 20.

O PNE, assim, busca dar conta das diversas áreas de preocupação e atuação do campo educacional a nível nacional. O Plano foi inovador no âmbito de estabelecer as principais metas. O PNE (2001-2010) contava com 295 metas, abrangendo os diversos aspectos da Educação no Brasil (Saviani, 2016), enquanto o de 2014 conta com apenas 20. É claro que ocorre o desdobramento da complexidade do Plano nas diversas estratégias estabelecidas, não facilitando a sua execução de maneira geral. Contudo, o PNE (2014-2024) estabeleceu uma centralidade e mensurabilidade em seus objetivos principais, permitindo um melhor monitoramento e avaliação de seu andamento, sob responsabilidade do MEC, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Fórum Nacional de Educação, conforme proposto em seu Artigo 6°. Esse monitoramento foi acompanhado e publicado junto com estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que publicou, a cada dois anos, um Relatório de Monitoramento de Metas do PNE (Brasil, 2014), tendo o documento do 5° ciclo de avaliação sido publicado em 2024 (Inep, 2024).

O atual PNE reafirma as propostas anteriores, as quais não foram possíveis de superar como, por exemplo, a universalização do atendimento escolar básico e a erradicação de todas as formas de discriminação escolar, visando a promoção do respeito aos direitos humanos e à diferença. Comparado ao anterior, estabeleceu avanços referentes ao acompanhamento por delimitar objetivos e prazos passíveis de monitoramento quantitativo para cada meta (Colares; Colares, 2022, p. 31).

Porém, uma ausência foi notada no PNE (2014-2024) em relação ao anterior, o PNE (2001-2010). O segundo Plano não possui, em sua estrutura, o diagnóstico da Educação Básica, presente no documento anterior. O PNE (2001-2010), ao estabelecer suas propostas, baseou-se no tripé diagnóstico-diretrizes-objetivos e metas. Assim, cada um dos assuntos abordados contava, inicialmente, com um diagnóstico histórico e de dados, apresentando a situação daquela temática no momento, seguido pelas diretrizes firmadas para aquele tópico e as metas e estratégias. Saviani (2016, p. 328) argumenta que a ausência do diagnóstico no PNE (2014-2024) o fragilizou, pois ele, “ao caracterizar a situação educacional com seus problemas, limites, carências e perspectivas, põe em evidência os elementos que justificam o enunciado

das metas e a necessidade de que sejam alcançadas. Não havendo o diagnóstico, as metas resultam arbitrárias”.

Um elemento que pode ser observado no âmbito das metas e estratégias propostas pelo PNE diz respeito à observação geral da quantidade, complexidade e distribuição das estratégias, havendo mais e sendo mais desenvolvidas nos aspectos relativos à qualidade da educação e aos resultados de avaliações mensuráveis, além dos aspectos financeiros, e com menor quantidade e menos complexidade em aspectos relativos à valorização profissional e a questões sociopolíticas. Conforme Saviani (2016, p. 326-327),

Embora a questão quantitativa não seja critério suficiente para se aquilatar a importância atribuída às metas, não deixa de ser sintomático que a meta relativa à avaliação por resultados, sem dúvida o carro-chefe das políticas de educação na atualidade tanto em âmbito mundial como nacional, tenha sido aquinhoada com uma quantidade de estratégias disparadamente maior, enquanto que a valorização dos profissionais da educação que, apesar de alardeada tem sido sempre secundarizada e postergada, corresponda à meta com o menor número de estratégias voltadas à sua consecução.

Tal apontamento demonstra alguns elementos que se vinculam à racionalidade neoliberal no âmbito das políticas educacionais. Pode-se tomar por exemplo a ênfase dada à avaliação de qualidade na educação, que remonta ao conceito Gestão da Qualidade Total (GQT), trazido por Veiga (2022), que toma a gestão da educação aos moldes empresariais e neoliberais, e associa a qualidade da educação a marcadores quantitativos mensuráveis (Veiga, 2022). Deve-se ressaltar que, conforme Veiga (2022), o projeto do PNE proposto na CONAE de 2010 apresentava um caráter mais voltado à concepção de qualidade social da educação, tendo sido, por fim, tomado o direcionamento gerencial no âmbito da Lei promulgada, em 2014. Nesse sentido, as proposições firmadas no PNE apontam para uma lógica de gestão aos moldes neoliberais, propondo a estruturação da educação (por meio das metas e estratégias) imersa nessa racionalidade. A educação, assim, é reafirmada nos moldes da empresa (Laval, 2004).

A importância dada à qualidade da educação, nesse sentido, se faz presente já no texto da LDB (Brasil, 1996). Em seu Artigo 3º, a carta magna da educação nacional afirma a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios nos quais o ensino deve ser ministrado. Já no Artigo 5º, onde se afirma a educação básica obrigatória como um direito público subjetivo e inalienável, é estabelecido como dever do poder público, em instância federativa, “garantir aos pais, aos responsáveis e aos estudantes acesso aos resultados das avaliações de qualidade e de rendimento escolar nas instituições de ensino, diretamente realizadas por ele ou em parceria com organizações internacionais” (Brasil, 1996, n.p.). Tais excertos demonstram a relevância dada pela legislação à qualidade da educação, assim como ao acesso público a tais índices. Nesse sentido, é possível afirmar que a divulgação de resultados relativos à qualidade

(mensurável) das instituições de ensino possibilita a criação de uma hierarquização de pontuação das escolas, institutos e universidades. Tal classificação, por sua vez, gera uma maior procura por instituições melhor pontuadas, mobilizando, assim, o caráter neoliberal da concorrência na busca pela inserção de alunos nos educandários. Além disso, é possível dialogar, também, com o conceito da meritocracia (Sandel, 2020), uma vez que, em um *ethos* neoliberal (Veiga-Neto, 2013), pautado pela lógica concorrencial, o discurso do mérito se faz muito presente. Há uma defesa do caráter do merecimento, apesar de todas as questões sociopolíticas que tangenciam tal bandeira (desigualdades, acesso a oportunidades, indicações, nepotismo, entre outros), criando um posicionamento hierárquico de “vencedores” e “perdedores”. Essa classificação pode ser refletida no contexto de acesso e formação de alunos em instituições bem avaliadas pelos índices, onde os melhores e mais merecedores se encontram nas melhores escolas, enquanto aqueles que ficam para trás ocupam as com avaliação menor. Assim, “em uma sociedade desigual, aqueles que alcançam o topo querem acreditar que seu sucesso tem justificativa moral. Em uma sociedade da meritocracia, isso significa que os vencedores devem acreditar que conquistaram o sucesso através do próprio talento e empenho” (Sandel, 2020, p. 22).

Deve-se ressaltar que a LDB (Brasil, 1996) deixa bem clara a noção gerencial quantitativa da qualidade da educação, mensurada pelas avaliações da educação, tal como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Alba (2019) demonstra a relação de causa e consequência estabelecida entre a qualidade da educação e a erradicação da pobreza proposta nos documentos do Banco Mundial, sendo afirmada, assim, a necessidade de melhoria na primeira para a eliminação (ou redução) da segunda. Além disso, os estudos de Alba (2019), de Mira, Fossatti e Jung (2019), de Pacheco e Daros Jr. (2016) e de Veiga (2022) reforçam o papel dos organismos multilaterais internacionais (como o BM, a UNESCO, a Unicef, o FMI, entre outros) na elaboração das políticas educacionais brasileiras, entre elas a LDB, já situada historicamente em uma governamentalidade neoliberal no Brasil. Tais órgãos internacionais são apoiadores e disseminadores das políticas de avaliações em larga escala, com o intuito de averiguar e pensar os padrões de qualidade da educação, vinculados à racionalidade neoliberal. Nesse sentido, em seu Artigo 9º, no inciso VI, a LDB estabelece como incumbência da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996). Nesse sentido, pode ser citado o IDEB, que é calculado com base nos dados sobre aprovação escolar (obtidos,

principalmente, no Censo Escolar) e nas médias de desempenho detalhadas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)².

No PNE (2014-2024), a mensuração da qualidade na educação é objeto da Meta 7 (Brasil, 2014), onde são definidas médias de pontuação no IDEB a serem atingidas no Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) entre 2015 e 2021 (conferir Anexo I). Essa meta, ao tratar do tópico por meio da avaliação mensurável, traz consigo o caráter gerencial e neoliberal, que define o aumento ou diminuição da qualidade educacional por meio das médias mensuráveis, aos modos de empresa (Veiga, 2022). No que concerne à avaliação da meta, esta não foi plenamente cumprida, tendo apenas atingido a média de 6 pontos no IDEB prevista para a etapa dos Anos Iniciais do EF em 2023, apesar de tal pontuação ser demandada para 2021. Todos os outros indicadores da meta, relativos aos Anos Finais do EF e ao EM, não foram atingidos.

Nesse ponto, é possível abordar o PNE enquanto um dispositivo (Foucault, 2021), inserido em uma governamentalidade neoliberal. Tal afirmação é possível ao se considerar que o dispositivo, sendo uma rede formada por um conjunto heterogêneo composto por leis, discursos, arquitetura, entre outros, atua nas estratégias de governo e condução das condutas da racionalidade em que está situado, sendo também formado e produzido por esta (Foucault, 2021). Um dispositivo da governamentalidade neoliberal, assim, mobiliza as relações de saber-poder e opera na constituição e governo dos sujeitos situados em um *ethos* neoliberal, sendo, igualmente, articulado, mantido e mobilizado por essa mesma racionalidade. Com isso, o PNE se relaciona com outras legislações, como a LDB, e é tangenciado por elas, compondo essa rede heterogênea do dispositivo. No âmbito de uma governamentalidade neoliberal, a legislação pode ser utilizada como meio – tática ou estratégia – para a manutenção do próprio neoliberalismo. Assim, como estratégia de governo, a racionalidade neoliberal direciona as políticas educacionais, possibilitando a implementação do modelo empresarial e concorrencial na esfera da educação e, especificamente, na instituição escolar, adequação curricular vinculada aos interesses do mercado, entre outros.

Outra importante legislação educacional brasileira que dialoga com o PNE, nesse sentido, é a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que estabelece o currículo comum para as etapas da Educação Básica (EF e EM) a nível nacional. A BNCC foi promulgada no contexto da reforma do Ensino Médio em 2017, encabeçada pela Lei N° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). A Lei definiu que o currículo do Ensino Médio seria composto

² INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Ideb*. Inep, [2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>.

pela organização curricular da BNCC, junto com itinerários formativos que devem ser “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, n.p.). Conforme Diógenes e Silva (2020), a BNCC se configura enquanto uma política pública de cunho neoliberal, de caráter normativo da Educação Básica, organizada em campos de experiência para a Educação Infantil e áreas do conhecimento e componentes curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em suas disposições, a Base prescreve as principais competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos durante sua formação na Educação Básica. Diógenes e Silva (2020) apontam, ainda, a BNCC como um desdobramento de políticas educacionais de cunho neoliberal produzidas desde os anos 1980, associadas aos interesses dos organismos multilaterais internacionais.

A educação, vinculada ao neoliberalismo, passa a promover práticas pedagógicas, currículos e componentes curriculares que se baseiam na lógica de flexibilidade e competência (Santos; Carvalho, 2020), conforme as necessidades de um mercado que preza por trabalhadores flexíveis, resilientes, educados emocionalmente e qualificados para o trabalho. Nesse sentido, se faz importante a definição de um currículo que dê conta das demandas da educação neoliberal e, com isso, a BNCC possui um papel central. Tal aspecto se faz presente no PNE (Brasil, 2014), no âmbito da Meta 2 (universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE) e Meta 3 (universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%). As estratégias 2.2 e 3.3, respectivamente em cada meta, versam sobre o estabelecimento da BNCC, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, pactuada entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2014). Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) pode ser abordada como uma das legislações que se articula com o PNE enquanto dispositivo, sendo ela mesma prevista no escopo das estratégias do Plano. Deve-se ressaltar que ambas as metas não foram cumpridas em nenhum de seus indicadores, apesar de terem chegado relativamente próximo a alguns dos resultados esperados (conferir tabela no Anexo I).

A BNCC propõe que os conteúdos e aprendizagens definidas no currículo comum da base assegurem aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais até o final da formação na Educação Básica (Brasil, 2018). A competência, no âmbito da BNCC, é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). A BNCC afirma que sua noção de competência encontra eco na LDB (Brasil, 1996), principalmente quando versa sobre as finalidades gerais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2018).

A noção de competência apresenta uma definição bastante complexa, apresentando diversos significados, geralmente atrelando-se à ideia de capacidade de resolução de problemas e situações em questões específicas e que podem mudar rapidamente, sendo bastante vinculada ao mundo do trabalho. Tal aspecto, contudo, pode ser considerado uma fraqueza no âmbito da educação, uma vez que justamente o mercado de trabalho passa a atuar como avaliador das competências adquiridas pelos alunos ao final da Educação Básica, atrelando, assim, a educação ao âmbito empresarial e favorecendo o individualismo (Silva-Miguel; Tomazetti, 2013). As competências aliadas à Educação não se configuram como um problema em si, uma vez que a vinculação da educação ao mundo do trabalho já não é mais uma novidade. Contudo, essa associação torna-se problemática no momento em que “o enfoque por competências começa a dominar o discurso educacional e a transformar-se em um fim em si mesmo” (Silva-Miguel; Tomazetti, 2013, p. 47), saindo do âmbito de uma educação que forma sujeitos críticos, humanos, responsáveis, conscientes, solidários, etc., para uma maior importância à formação e aquisição de habilidades demandadas pelo mercado de trabalho (Silva-Miguel; Tomazetti, 2013).

Nesse sentido, o PNE (2014-2024) e a BNCC, para além da previsão e articulação da última nas metas e estratégias do primeiro, dialogam no âmbito da integração entre a Educação e o mundo do trabalho. Deve-se ressaltar que, no PNE (2014-2024), o labor não é somente importante, mas consta como um de seus princípios, listado no inciso V de Artigo 2º: “V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 2014, n.p.). Note-se que, na estrutura do texto, a formação para o trabalho aparece antes do que a cidadania, ressaltando sua grande relevância (e demonstrando a centralidade da racionalidade neoliberal em sua elaboração). O termo aparece em outros momentos do PNE, como na primeira estratégia da Meta 3 (conferir no Anexo 1):

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014, n.p.).

Essa estratégia, para além da ênfase aos currículos que organizem conteúdos obrigatórios com outros eletivos (nos quais se articula a noção do trabalho), dialoga novamente com a BNCC, ao apresentar, justamente, a formatação do Ensino Médio baseado no currículo comum obrigatório e nos itinerários formativos. Além disso, as próprias Meta 10 (que versa sobre a educação de jovens e adultos no Ensino Fundamental e Médio, integrada à educação profissional) e Meta 11 (que aborda as matrículas da educação profissional técnica de nível médio e a expansão no segmento público) demonstram a importância dada pelo PNE (2014-2024) à formação para o trabalho, por meio da educação profissional e técnica.

Porém, nesse sentido, salta aos olhos o conteúdo da estratégia 11 da Meta 12, que versa sobre as taxas de matrícula no Ensino Superior e expansão do segmento público. A estratégia mencionada propõe o seguinte: “fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País” (Brasil, 2014, n.p.). Fica clara, com esse excerto, a intencionalidade do PNE (2014-2024) de associar a educação e o mundo do trabalho como uma necessidade, considerando a realidade sociopolítica e econômica do Brasil, marcada por uma governamentalidade neoliberal. Assim, o PNE busca, por meio do fomento a pesquisas no âmbito do Ensino Superior, reforçar a racionalidade neoliberal brasileira, atuando, assim, como um dispositivo (Foucault, 2021) que opera na manutenção do neoliberalismo, ao mesmo tempo em que é baseado por ele. A Meta 12 consta entre a maioria das metas do PNE (2014-2024) que não foram cumpridas (Anexo I).

Desde o advento do mercantilismo, nos séculos XV e XVI, a educação se vincula à formação das massas para o trabalho, a partir da demanda por mão-de-obra (Foucault, 2008a; Silva-Miguel; Tomazetti, 2013). Nesse sentido, não se pode considerar a educação alienada ao mundo do trabalho. O que se observou ao longo da história foi uma mudança de configuração da Educação, que antes se vinculava muito à ideia da fábrica, um espaço rígido, disciplinado e controlado, onde cada componente deveria estar em seu lugar. A escola, nesse momento, se assemelhava ao modelo fabril, tendo uma estruturação sólida e disciplinar. Contudo, com o advento do neoliberalismo, essa figura de instituição escolar pautada na fábrica foi substituída, passando a ter como molde a empresa e a organização empresarial, muito mais flexível e mutável (Silva-Miguel; Tomazetti, 2013). Tendo em vista essa mudança no mundo no trabalho - que se espelha, também, no âmbito da educação -, se tornou necessária a produção de um novo tipo de sujeito, de um *homo oeconomicus* neoliberal (Foucault, 2008b), sempre na disputa concorrencial e em eterna formação.

Essa nova organização passou a requerer um novo tipo de trabalhador, tão maleável e móvel quanto a estrutura que o continha. Por conseguinte, capaz de adaptar-se a novos ambientes; de não pertencer a um lugar fixo; de absorver informação, de usá-la e descartá-la; de saber trabalhar com outros, mas conseguir “se virar” sozinho; enfim, um sujeito capaz de *aprender a aprender* (Silva-Miguel; Tomazetti, 2013, p. 48-49).

A Educação - e seu principal *locus*, a escola - foi incumbida de formar esse sujeito maleável, flexível e emocionalmente inteligente, adaptável a todas as situações e posições de trabalho. Em auxílio a essa tarefa, decretos, documentos e leis (entre elas, podendo se situar o PNE) passaram a operar no direcionamento, estruturação e efetivação desse novo modelo de Educação (Silva-Miguel; Tomazetti, 2013), marcadamente neoliberal. Nesse sentido, se fazem muito presentes as competências (vinculadas ao *saber*) e habilidades (associadas ao *saber fazer*), peças centrais no corpo da BNCC (Brasil, 2018). Contudo, deve-se apontar que esse processo educativo, na racionalidade neoliberal, atua com um enfoque nas competências, vinculando a educação não ao mundo do trabalho (que abrange o labor de maneira geral, assim como os aspectos sociais, culturais e econômicos que o acompanham), mas ao mercado de trabalho, que se refere à compra e venda da força laboral dos indivíduos, sob a lógica da competição, da concorrência e da construção de capital humano (Silva-Miguel; Tomazetti, 2013).

A Educação na governamentalidade neoliberal anda em uma relação bem próxima com o trabalho, sendo o capital humano (Foucault, 2008b; Costa, 2009) de primordial importância. Assim, a Educação é um elemento de suma relevância para a racionalidade neoliberal, uma vez que opera, justamente, na construção do capital humano dos sujeitos neoliberais. Uma vez formados, qualificados e, de preferência, em aprendizado constante (ao longo da vida), esses indivíduos acumulam sua bagagem de conhecimento como um capital, posicionando-os mais a frente ou mais atrás na concorrência do mercado de trabalho. A educação, assim, atua na produção desse *homo oeconomicus* flexível, adaptável, resiliente, proativo e pronto para as mudanças e as demandas do mercado de trabalho.

A promulgação da BNCC se encontra vinculada à Reforma do Ensino Médio de 2017, a partir da Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Entre as propostas do Novo Ensino Médio está, justamente, a implementação da BNCC, estruturando o EM em um currículo básico obrigatório e uma parte complementar, formada por itinerários formativos de caráter eletivo. A Lei N° 13.415/2017 trouxe diversas mudanças ao escopo da LDB, entre elas, em sua quase totalidade, no Artigo 36, que versa sobre o currículo do Ensino Médio. A modificação estabeleceu a organização curricular nas grandes áreas do conhecimento, conforme a BNCC (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas

Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional). Deve-se ressaltar que a modificação deste artigo em específico retirou a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, componentes curriculares de grande importância para a construção do pensamento crítico e cidadão (Ca; Pereira, 2018). Além disso, foi estabelecida a carga horária de 1800 horas para a formação geral básica (Brasil, 2017), o que ocasionou uma redução considerável de outras disciplinas vinculadas, principalmente, à área das Ciências Humanas, como História e Geografia. O Ensino Médio, nesse momento, se direcionava, também, para uma formação vinculada, principalmente, ao trabalho. De acordo com Ca e Pereira (2018, p. 7), “o Artigo 208 da Constituição Federal, bem como a própria LDB já falavam em aprender para o trabalho, no entanto, com a Reforma do Ensino Médio e consequentemente as alterações na LDB, trabalhar parece ser evidenciado em detrimento do estudar”. Contudo, houveram mudanças e melhorias desde lá. A Lei 13.415/17 foi parcialmente revogada pela Lei Nº 14.945 de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024b), que estabeleceu uma nova Política Nacional de Ensino Médio, alterando a carga horária do Ensino Médio (contando com 2400 horas de formação geral básica e 600 horas de itinerários formativos), revogando diversos pontos da lei anterior e restabelecendo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, unindo-se às de História e Geografia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2024b).

O PNE (2014-2024), enquanto um dispositivo, é tangenciando por ambas as legislações, a BNCC e a Lei 13.415/2017. Retomando a concepção de Sena (2015) sobre o conceito de plano, este é definido como um meio instrumentalizador de um processo, sendo fruto de decisões políticas e operando como uma peça técnica que coordena e orienta a atuação pública, garantindo a coerência entre meios e fins. Ele não deve apresentar uma noção de realidade estagnada, fixa, sendo, assim, passível de mudanças, que se dão por meio do planejamento processual. No âmbito do PNE (2014-2024), pode-se averiguar essa conceituação, uma vez que, em seu escopo, tanto a BNCC quanto as mudanças no Ensino Médio, até certo ponto, já se encontram previstas. Por meio das estratégias do Plano, o caminho processual para o atingimento dos objetivos é planejado. Assim, o PNE (2014-2024) dispõe os meios para atingir os fins, que se vinculam, como demonstrado, a uma racionalidade e uma governamentalidade neoliberais, operando na estruturação da educação vinculada ao modelo da empresa, no estabelecimento e valorização da concepção de qualidade da educação vinculada a avaliações de larga escala e de médias mensuráveis e na educação voltada, principalmente, para o mundo (e o mercado) do trabalho.

5.2. O PNE (2014-2024) e a governamentalidade neoliberal conservadora: cortes de verba e recortes autoritários

De acordo com as concepções de Foucault (2021), o dispositivo, sendo composto pela rede heterogênea que o estrutura, opera nos processos de subjetivação e condução das condutas em uma dada racionalidade e, ao mesmo tempo, é moldado por esta. Assim, considerar o PNE (2014-2024) enquanto um dispositivo da governamentalidade neoliberal no Brasil pressupõe que ele acompanhe os desdobramentos da racionalidade da qual faz parte. Assim, o Plano opera enquanto um dispositivo junto com as mudanças que ocorreram nas diferentes facetas da racionalidade neoliberal brasileira, cidadã e inclusiva em um momento (Gallo, 2017; Lopes, 2009; Silva, 2021); conservadora, autoritária e vinculada a elementos de moral, família e religião (principalmente cristã) em outro (Lockmann, 2020; Scotta; Silva, 2024; Scotta, 2025). Os apontamentos realizados no subtítulo anterior vinculam o PNE (2014-2024) à racionalidade neoliberal de caráter democrático e cidadão, que buscava a inclusão de todos no jogo do neoliberalismo (Lopes, 2009), subjetivando os sujeitos (em especial aqueles que são alvo da Educação Básica) aos moldes do neoliberalismo. Cabe, agora, discorrer algumas palavras sobre o PNE (2014-2024) enquanto um dispositivo na racionalidade neoliberal fascista (Lockmann, 2020).

É importante destacar que, nos últimos anos (especialmente nessas primeiras duas décadas do século XXI), tem se observado o avanço de uma onda conservadora a nível mundial, que atingiu e atinge países como a Hungria, a Polônia, os EUA, a Rússia, a Itália, Israel, a Argentina, entre outros. Tal cenário traz consigo diversas batalhas pela narrativa e pelos discursos históricos considerados “verdadeiros” (Schwarcz, 2019). No Brasil não é diferente. A partir da década de 2010, principalmente em sua metade, houve um avanço significativo de movimentos, partidos e discursos vinculados a uma extrema direita política, defensora da liberdade (de mercado) por um lado e, por outro, da moral, dos bons costumes, da família e da religião (em especial cristã). Assim, esse período foi marcado pela forte dualidade política entre esquerda e direita, sendo que bandeiras associadas ao espectro de esquerda política, como as do campo social, da educação, de gênero e sexualidade, passaram a ser atacadas e deslegitimadas no campo discursivo, assim como se criou um discurso de “demonização” da esquerda, principalmente vinculada ao Partido dos Trabalhadores (PT), gerando um antipetismo. Alguns fatos que marcam esse avanço conservador no campo sociopolítico são o golpe político e processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff em 2016, a eleição de Jair Bolsonaro (candidato abertamente autoritário, defensor da Ditadura Militar no Brasil, da

“família tradicional” e com discursos contrários a movimentos e representações de gênero, sexualidade e de minorias sociais) como presidente da República em 2018, o avanço de movimentos de direita e extrema direita no campo sociopolítico e econômico, como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Escola Sem Partido (ESP), entre outros.

No Brasil também andamos “surfando” numa maré conservadora. Afinal, uma certa demonização das questões de gênero, o ataque às minorias sociais, a descrença nas instituições e partidos, a conformação de dualidades como “nós” (os justos) e “eles” (os corruptos), a investida contra intelectuais e imprensa, a justificativa da ordem e da violência, seja ela produto do regime que for, o ataque à Constituição e, finalmente, o apego a uma história mítica, fazem parte de uma narrativa de mais longo curso, a qual, no entanto, tem grande impacto no nosso contexto nacional e contemporâneo (Schwarcz, 2019, p. 26).

O Brasil, historicamente, possui um forte elemento autoritário em sua constituição cultural. Com uma trajetória marcada por questões como a escravidão e o racismo, práticas mandonistas, patrimonialismo, corrupção, desigualdades sociais e de gênero e intolerâncias (seja religiosa, seja por questões de gênero e sexualidade), a marca do autoritarismo permanece presente, mesmo com o reforço aos mitos nacionais de um país cordial, pacífico e coeso (Schwarcz, 2019). Durante todos os momentos históricos, desde o período colonial, observa-se no Brasil a prática de uma cidadania incompleta e falha, “marcada por políticas de mandonismo, muito patrimonialismo, várias formas de racismo, sexismo, discriminação e violência” (Schwarcz, 2019, p. 24).

Esse elemento autoritário, que se encontra na formação cultural do Brasil, volta e meia emerge, apesar das diversas formas de enfrentamento e políticas públicas criadas visando o combate a desigualdades, preconceito, racismo, e proporcionando garantias, por exemplo, de acesso à educação, saúde, renda, entre outros. Assim, no âmbito da faceta conservadora da governamentalidade neoliberal no Brasil, tais elementos podem ser observados, como a defesa da família “tradicional”, da moral, da heterossexualidade e da religião cristã - e o ataque a outras matrizes religiosas, principalmente as de origem africana (Scotta, 2025).

Assim, o PNE (2014-2024), enquanto um dispositivo da governamentalidade neoliberal, opera dentro dessa lógica e é também produzido e estruturado por ela. O dispositivo acaba por mobilizar elementos e operar com táticas, discursos e legislações que atuam na condução das condutas em uma racionalidade neoliberal conservadora.

Nesse sentido, um dos primeiros pontos que podem ser observados em relação ao PNE (2014-2024) diz respeito à Meta 20 (Brasil, 2014), que se relaciona diretamente ao funcionamento geral do Plano, uma vez que dispõe sobre a destinação de recursos públicos para a Educação (Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º ano de vigência desta

Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio). Esta meta passou longe de ser cumprida (conferir Anexo I), uma vez que sofreu um grande revés em seu desenvolvimento. Após o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, tendo assumido o Vice-Presidente Michel Temer (vinculado à direita conservadora e defensor do discurso neoliberal), foi promulgada, em seu mandato, a Emenda Constitucional N° 95, de 15 de dezembro de 2016, que estabeleceu o Novo Regime Fiscal, também chamado de Teto de Gastos (Brasil, 2016), “congelando gastos públicos e, com isso, trazendo enormes dificuldades para o cumprimento das metas, diretrizes e estratégias que servem de referência para o planejamento das políticas públicas educacionais” (Colares; Colares, 2022, p. 31).

O corte e congelamento dos gastos públicos por 20 anos atingiu diretamente o desenvolvimento do PNE (2014-2024). Este, de certa forma, teria sofrido um “abandono” (Amaral; Oliveira, 2023), uma vez que, com os cortes, não foi possível o pleno desenvolvimento das estratégias e diretrizes intermediárias do Plano, reduzindo muito seu resultado final. Deve-se ressaltar que tal aspecto acaba por manter as desigualdades observadas no campo educacional e, também, no social, não havendo melhorias significativas nas desigualdades regionais, entre a educação do campo e urbana, em questões de gênero e raça (Amaral; Oliveira, 2023). Isso dialoga diretamente com o aspecto autoritário da governamentalidade neoliberal conservadora.

A Meta 20 do PNE (2014-2024) não foi cumprida, tendo passado longe disso. Os recursos destinados à Educação representaram cerca de 5% do PIB, valor que ficou mais ou menos estagnado durante todo o período de vigência, sendo que deveria ser o dobro ao final da validade do Plano (conferir Anexo I). Contudo, mesmo nessa faixa de dados, é possível notar, na elaboração da meta, o dispositivo neoliberal do PNE em operação. Para ser melhor realizado o monitoramento do Plano, conforme estabelecido na lei, foram elencados diversos indicadores, que, em conjunto com as instituições responsáveis, permitiam a avaliação do desenvolvimento das metas (Inep, 2024). No caso da Meta 20, dois indicadores foram utilizados (Inep, 2025):

- 20A: Gastos públicos em educação pública em proporção do PIB no Brasil (atingindo o resultado de 5,1% dos gastos públicos em proporção ao PIB);
- 20B: Gastos públicos em educação em proporção do PIB no Brasil (atingindo o resultado de 5,8% dos gastos públicos em proporção ao PIB).

É possível notar, por meio do texto dos indicadores, uma importante diferença. O primeiro se refere a gastos públicos especificamente em educação pública. Já o segundo diz respeito a gastos em educação de maneira geral. Essa diferença dialoga diretamente com a racionalidade neoliberal, uma vez que gastos com a educação de maneira geral incluem, também, as despesas públicas direcionadas ao setor privado, a financiamentos em instituições

de ensino particulares, entre outros. Assim, é aberto um precedente que permite a aplicação de recursos públicos em proporção ao PIB na esfera educacional que abarca a iniciativa privada, regida pela lógica concorrencial do mercado. Souza (2017) já apontava a alteração de sentido no termo da educação pública observada no texto do PNE, abrindo um diálogo com a iniciativa privada e as parcerias público-privadas. Tal aspecto aponta para um processo de mercantilização (Souza, 2017) e empresariamento da educação (Laval, 2004).

Desse modo, visando beneficiar a educação privada, a despeito de toda luta em prol do investimento público exclusivo para a educação pública, conforme se verificou em torno da meta 20, a redação final dada ao §4 artigo 5º, ressignificou o sentido de educação pública. Essa ressignificação já vinha sendo defendida pela terceira via ao instituir outro tipo de relação entre o Estado e a iniciativa privada por meio das publicizações, expressas nas parcerias público-privadas (Souza, 2017, p. 176).

De acordo com Veiga-Neto (2007), as práticas discursivas, conforme a perspectiva de Foucault, moldam a maneira pela qual vemos o mundo, ou seja, o discurso não é formado pelos signos que se referem a algo já existente, mas, ao contrário, ele os forma. Nesse sentido, a alteração na noção de educação pública proposta por Souza (2017), que estabelece um diálogo próximo com a esfera privada e se expressa em parcerias público-privadas (onde se direcionam recursos públicos para a educação em instituição privada ou que beneficia esta, como, por exemplo, no caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, cujo principal beneficiário é o Sistema S, formado pelo SESI, SENAC, SENAR e SENAI), estabelece uma noção discursiva que se aproxima muito do empresariamento da educação conduzido pela governamentalidade neoliberal. Assim, o PNE (2014-2024), com o exemplo específico da Meta 20, opera na lógica de subjetivação neoliberal, formulando uma concepção de educação que beneficia a esfera privada e, com isso, o mercado.

Para além desse aspecto, outros elementos permitem demonstrar como o PNE (2014-2024) opera no âmbito da governamentalidade neoliberal, também em sua faceta autoritária, como o apagamento das discussões sobre gênero e sexualidade no documento do Plano. Anteriormente à promulgação do PNE e até do PL 8.035/2010 (Brasil, 2010a), que foi o projeto de lei do Plano, a pauta sobre identidade sexual e de gênero e as desigualdades e preconceitos que marcam esse tópico estava muito presente no âmbito da CONAE, em 2010. No documento final da conferência (Brasil, 2010b), os termos “diversidade sexual” e “gênero” se fazem bastante presentes, sendo que o primeiro aparece 16 vezes no documento, e o segundo, 45, sempre associados a noções como estudo, debate, promoção de políticas públicas e combate ao preconceito e à desigualdade. Assim, é importante destacar que o documento da CONAE, que, para além do PNE, discorre sobre a criação do Sistema Nacional de Educação (que não consta como objeto da presente dissertação, mas vale ser mencionado), afirmando que a consolidação

deste - um sistema que criaria uma articulação de toda a educação nacional - “não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola brasileira” (Brasil, 2010b, p. 30). Note-se que a CONAE defendeu um posicionamento de combate às desigualdades de importantes marcadores históricos de disparidades, como gênero, raça e desigualdade social. No caso da discussão sobre o então futuro PNE, sendo reconhecido como uma política de Estado, o documento afirmou que o Plano deveria ter como uma de suas diretrizes o “reconhecimento e valorização da diversidade, com vistas à superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual bem como atendimento aos deficientes” (Brasil, 2010b, p. 37), para que, a partir disso, se pensassem políticas públicas educacionais que garantissem padrões de qualidade social e de gestão democrática.

A partir dos debates, deliberações e proposições dos trabalhos da CONAE de 2010, e após a promulgação do documento final (Brasil, 2010b), o PNE tornou-se um projeto de lei, por meio do PL 8.035/2010 (Brasil, 2010a). No PL, a pauta ainda se faz presente, mas já bastante reduzida. Ambos os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” aparecem uma vez apenas, vinculados à proposta de Meta 3 (“Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária”), na estratégia 3.9: “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Brasil, 2010a, p. 7). Nota-se, com isso, que a pauta de identidade de gênero e sexualidade ainda se fazem presentes, apesar de apresentarem bem menos presença no PL do que nas considerações da CONAE.

Assim, após alguns anos de deliberação, foi, por fim, promulgado o PNE (2014-2024). No Plano oficial, tanto as noções de gênero quanto de identidade sexual, em qualquer manifestação no sentido de promoção de políticas e estratégias para a valorização ou combate à desigualdade, não aparecem nenhuma vez. A única vez em que a sexualidade se faz presente é no âmbito da estratégia 23 da Meta 7, no sentido do combate à violência doméstica e sexual (Brasil, 2014). Sem mencionar tais termos, o PNE (2014-2024), por sua vez, propõe como sua terceira diretriz a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014). Pode-se notar que houve uma invisibilização das pautas de gênero e sexualidade no discurso do PNE (2014-2024), e a generalização das desigualdades e da discriminação, conforme disposto na diretriz acima citada, acaba por não direcionar a atenção devida e a produção de políticas públicas de

combate a tais marcadores de desigualdades, que se fazem presentes na construção histórica e cultural do Brasil, ressaltando seu caráter autoritário (Schwarcz, 2019).

Nesse sentido, autores como Silva (2022), Araújo (2022) e Brito Junior (2024) demonstram esse apagamento da questão de gênero e sexualidade no âmbito do PNE (2014-2024). Tal invisibilização dialoga com os avanços dos movimentos e bancadas políticas neoconservadoras e religiosas cristãs, que, vinculadas aos interesses do mercado e a um espectro político de direita ou, até, extrema direita, acabam por pressionar as instâncias legislativas que produzem as principais políticas educacionais no Brasil a retirar as pautas de combate a desigualdades e discriminações que dizem respeito à orientação sexual e de gênero (Silva, 2022). Nesse sentido, o PNE (2014-2024) encontra-se em uma lógica de produção de políticas públicas educacionais estruturantes da educação nacional que acabam por manter os preconceitos e desigualdades históricas no Brasil, ao mesmo tempo em que afirma os interesses do mercado, vinculando-se à racionalidade neoliberal conservadora. Nesse sentido,

A despeito de vivenciarmos, desde 1988, e com a promulgação da Constituição Cidadã, o mais extenso período de vigência de um estado de direito e de uma democracia no Brasil republicano, não logramos diminuir nossa desigualdade, combater o racismo institucional e estrutural contra negros e indígenas, erradicar as práticas de violência de gênero. Nosso presente anda, mesmo, cheio de passado, e a história não serve como prêmio de consolação (Schwarcz, 2019, p. 24).

A mobilização de setores conservadores contra as questões de gênero e sexualidade ganharam muita força após o golpe político e o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, e fizeram pressão para que essas pautas fossem retiradas ou barradas no âmbito das políticas educacionais. Pode-se citar, nesse sentido, o Movimento Escola Sem Partido. A atuação do MESP no sentido de combater a suposta ideologia de gênero e doutrinação ideológica na escola direcionou aspectos no debate e elaboração de políticas educacionais, entre elas o próprio PNE (2014- 2024). Os ideais e bandeiras do MESP foram muito utilizados por parlamentares em disputas políticas, ligados a diversos movimentos religiosos cristãos conservadores, sejam católicos ou evangélicos das mais diferentes denominações, ligados ao neopentecostalismo. Esses personagens do jogo político integram um grupo religioso e conservador de força considerável no Congresso Nacional, popularmente denominada de Bancada da Bíblia (Machado, 2018). Assim, diversos congressistas, ligados ao MESP ou apoiadores do mesmo, atuaram na produção de legislações educacionais, como o PNE (2014-2024), podendo-se citar, por exemplo,

o deputado Eurico da Silva (PEN-PE), autor dos projetos na Câmara Federal PL nº 8.933/2017, que “altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais”, e o PL nº 9.957/2018, que “acrescenta artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola”. Pastor da Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Pernambuco [...], Eurico foi protagonista, ao lado dos deputados e pastores evangélicos Marco Feliciano (PSC-SP) e Marcos Rogério (PDT-RO), do lobby na Casa Parlamentar para a retirada do termo “gênero” do texto final do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 na Câmara dos Deputados (Machado, 2018, n.p.).

O MESP, enquanto um movimento de caráter conservador, muito ligado aos ideais de família, moral e religião, foi, assim, um importante ator na retirada de elementos sociais importantes no combate à desigualdade e à discriminação por marcadores de gênero e identidade sexual. Sua atuação, direta e indiretamente, garantiu a retirada do termo “gênero” do PNE (2014-2024), facilitando, assim, a manutenção de desigualdades e preconceitos históricos no cenário educacional no Brasil. Deve-se ressaltar que o MESP apresentou diversos projetos de lei ao longo dos anos (inclusive em 2014, mesmo ano de promulgação do PNE), defendendo os ideais do movimento e buscando cercear a liberdade de cátedra de docentes, retirar da esfera escolar as discussões sobre identidade sexual e de gênero, entre outros.

Um outro momento crucial para a direita, de maneira geral e para o ESP em particular, foi o processo de votação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, no qual o espantinho da ideologia de gênero foi utilizado para desviar atenção da população de questões essenciais: o próprio combate às desigualdades de gênero; o percentual do PIB (Produto Interno Bruto) destinado à educação; e a possibilidade do repasse de verbas públicas para a educação privada. Neste mesmo ano o Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (RJ) encomendou a Nagib um projeto de lei de censura aos professores que ele mesmo sugeriu batizar de Programa Escola Sem Partido. O deputado foi então o primeiro político a apresentar um PL (Projeto de Lei) ESP em uma casa legislativa, o que foi imediatamente copiado por seu irmão Carlos Bolsonaro, na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro (Moura, 2020, p. 152).

Pode-se notar que o PNE (2014-2024) opera enquanto um dispositivo da governamentalidade neoliberal no Brasil. Tangenciado por outras legislações, como a LDB (Brasil, 1996), a BNCC (Brasil, 2018) e a Lei N° 13.415/2017 (Brasil, 2017), o Plano compõe a rede de elementos heterogêneos que se configuram em um dispositivo (Foucault, 2021). Assim, o PNE atua na articulação de elementos e no processo de subjetivação e criação de sujeitos em uma racionalidade neoliberal, mobilizando aspectos como o capital humano, a noção da qualidade na educação, a formação para o mundo (e o mercado) de trabalho, entre outros. Com isso, o Plano auxilia na manutenção da governamentalidade neoliberal e sua ação no campo educacional no Brasil, garantindo, por meio de suas disposições, uma educação pautada pelas demandas de qualidade firmadas pelos organismos internacionais, que forma sujeitos flexíveis e aptos para o mercado de trabalho, sendo, ao mesmo tempo, constituído por essa mesma racionalidade. O PNE (2014-2024), sendo uma das principais legislações educacionais do Brasil, possui um importante papel na elaboração das principais políticas públicas e na estruturação da esfera da educação no Brasil, estabelecendo, em seu corpo, as

diretrizes, estratégias e metas a serem atingidas para garantir os avanços na qualidade da educação, na erradicação do analfabetismo, no acesso à educação, entre outras diversas metas do Plano. Contudo, sendo um dispositivo, ele acompanha os movimentos da governamentalidade neoliberal em que opera, tomando, assim, elementos que se vinculam a uma racionalidade mais conservadora, que tem sido marcante desde a metade da década de 2010. Assim, atua, também, no sentido dos discursos autoritários e conservadores que se opõem às discussões sobre gênero e sexualidade, mas que defendem as políticas de mercado e a redução dos gastos públicos, enquanto abrem parcerias e contatos com a esfera privada.

O PNE (2014-2024) não foi cumprido em grande maioria de suas metas (conferir Anexo I), e, assim, teve seu período estendido. Por meio da Lei N° 14.934, de 25 de julho de 2024, ele teve sua vigência aumentada até o dia 31 de dezembro de 2025 (Brasil, 2024). Contudo, apesar de algumas alterações em seus resultados, o alcance final não sofreu grandes mudanças. De maneira geral, o PNE (2014-2024) não atingiu a grande maioria de suas metas, e não teve sucesso significativo no combate às desigualdades regionais, sociais e de renda, apesar de apresentar melhorias em praticamente todos os índices em comparação aos dados do Plano anterior (Brasil, 2001), de maneira geral (Inep, 2024; Inep, 2025).

6. PALAVRAS FINAIS: UM NÃO-FECHAMENTO

A partir do que foi abordado nesta dissertação, e com a intenção de fazer alguns apontamentos sobre a trajetória e o processo de elaboração da mesma, é importante retomar o principal objetivo da pesquisa, que consiste em analisar como o PNE (2014-2024) opera como um dispositivo da governamentalidade neoliberal, tangenciado por outras importantes legislações, como a LDB, o PNE (2001-2010), a Lei Nº 13.415/2017 e a BNCC, atuando, assim, nos processos de subjetivação em uma racionalidade neoliberal no Brasil, em suas facetas inclusiva e democrática e, também, conservadora e autoritária.

Desde o início da pesquisa, busquei averiguar algumas maneiras pelas quais o *ethos* neoliberal encontrou caminho para adentrar no campo educacional brasileiro. O processo de mercadização e empresariamento da educação mobilizou a vontade de pesquisar, e me levou a questionar sobre o andamento dessa agenda. Com isso, se fez necessário o afunilamento do olhar, e a escolha de uma fonte pela qual seria possível desenvolver a análise. Assim, após os apontamentos na banca de qualificação do projeto de pesquisa de Mestrado, foi selecionado o PNE (2014-2024), levando em conta seu papel central no corpo da legislação educacional brasileira, no sentido de trazer o planejamento de uma década para a Educação Básica em suas diversas etapas, modalidades e considerando suas principais demandas e problemas.

Foi possível tomar o PNE (2014-2024) como um dispositivo da governamentalidade neoliberal ao colocá-lo em diálogo com as outras legislações selecionadas, formando a sua rede. Por meio da análise dos discursos das legislações, foram averiguados pontos nos quais a racionalidade neoliberal atua na educação - como as questões relativas à qualidade da educação, ao estabelecimento de competências e habilidades, à valorização do mundo (e do mercado) do trabalho. Em cada um desses aspectos, o PNE (2014-2024) opera, seja por meio da previsão da BNCC, pelo estabelecimento das metas e estratégias ou pela menção e valorização de diretrizes neoliberais, como a qualidade da educação por meios mensuráveis.

Contudo, abordar a governamentalidade neoliberal no contexto brasileiro, para além do aspecto de centralidade do mercado, envolve adentrar no incômodo e no desafio de discutir a realidade conservadora e de caráter autoritário que se fez muito presente nos últimos anos. Pensar e discutir sobre o PNE (2014-2024), seja ele considerado um importante avanço no cenário da educação ou uma estratégia de condução das condutas na racionalidade neoliberal, passa por incluí-lo, historicamente, em um cenário sociopolítico marcado por elementos quase fascistas. Assim, enquanto um dispositivo dessa mesma racionalidade, são mobilizados discursos - como o combate às noções de gênero e identidade sexual - e movimentos - como o Escola Sem Partido -, que operam em uma lógica conservadora e autoritária. Esta é fortemente

amparada no cenário político nacional pela bancada da Bíblia e apoiadores, além de setores da direita e extrema direita, defensores das bandeiras da família tradicional, da moralidade e da religião cristã.

Com isso, pode-se considerar que o PNE (2014-2024), tangenciado pelas outras legislações abordadas, atua como um dispositivo da governamentalidade neoliberal no Brasil, operando nas diferentes facetas desta, a democrática e a conservadora. Por meio dos diversos aspectos mobilizados, o PNE (2014-2024), uma legislação central na estruturação do setor da educação nacional, auxilia no processo de empresariamento e mercadização da educação, tendo a racionalidade neoliberal como embasamento.

Tratar de temáticas que envolvem a governamentalidade neoliberal e a educação, muitas vezes, causa uma sensação de incômodo. O neoliberalismo, enquanto uma utopia, é constantemente reativado, e perpassa todos os elementos da sociedade. O processo de empresariamento que se observa no campo da educação traz muitos questionamentos e desafios, e mobiliza o campo da pesquisa e da Educação Superior para a análise e compreensão dos caminhos que levaram até essa lógica mercantilizada, que vincula a escola à empresa, transforma o aluno em cliente, o professor em mediador e o conhecimento em capital.

Além disso, em um cenário sociopolítico e econômico brasileiro pautado pela racionalidade neoliberal, há um constante jogo no cálculo de custos e benefícios quando se fala em investimento de verbas públicas. Nesse sentido, a educação está, em grande parte das vezes, no lado para onde os cortes de verba são direcionados. Isso pode ser visto, no âmbito desta dissertação, com o não cumprimento da Meta 20 e, para além dela (que diz respeito à educação), o congelamento de gastos públicos por 20 anos estabelecido pela EC 95/2016. A educação, na lógica neoliberal do mercado, é alvo de diversos cortes, que resultam em sucateamento de escolas, baixos salários de docentes e outros profissionais da área, falta de infraestrutura básica, entre outros. Isso no setor público, uma vez que o privado, regido pela lógica concorrencial e pelas leis de mercado, acaba por se manter e se qualificar. O PNE (2014-2024), apesar de operar como dispositivo da governamentalidade neoliberal, prevê investimentos na educação em seus mais diversos aspectos, o que ressalta a sua importância enquanto política pública.

Nesse sentido, o campo da pesquisa em educação é muito importante, tendo justamente um papel na compreensão desses processos e na reflexão sobre possibilidades e alternativas. Considerando que, no âmbito das relações de poder, onde este se encontra há também resistência (Silva, 2024), o pesquisador em educação se posiciona em um campo onde se luta e resiste, buscando encontrar outros meios e possibilidades, além de apontar as fragilidades e pontos fortes do cenário educacional que pesquisa. Se a educação atualmente é perpassada por

uma lógica marcadamente neoliberal, é nosso papel investigar, compreender e demonstrar outras rotas possíveis de se seguir.

Como uma possibilidade de resistência, pode-se apontar, também, o importante papel das CONAEs para o debate, a elaboração de questionamentos e propostas para que levam à construção das legislações educacionais. A discussão qualificada e o estabelecimento de propostas e pressão dos setores sociais e educacionais pode direcionar a uma legislação educacional que traga consigo mais elementos sociais, de formação humana crítica, que leve em consideração a qualidade da educação em seu caráter de humanização e menos em aspecto mercadológico. Deve-se ressaltar que, enquanto escrevo estas palavras, tramita no Senado a proposta para um novo PNE, que valerá pelo próximo decênio a partir de sua promulgação. Esse Plano trará consigo os desafios e as metas não cumpridas do Plano anterior (2014-2024). Deve-se observar e analisar que outros elementos e pautas para a educação ele trará, e se questionar as formas de resistência a se empreender.

Estas palavras finais, com uma breve síntese do que se abordou nesta dissertação, não trazem consigo outras grandes propostas e soluções. Contudo, cabe ressaltar a importância do nosso trabalho enquanto pesquisadores da área da educação na busca pela compreensão e pela elaboração de possibilidades para as problemáticas do setor educacional. O cenário da educação, vinculado à racionalidade neoliberal e perpassado pelos discursos, movimentos e perseguições de setores de direita e extrema direita, conservadores e autoritários, coloca muitos desafios para a garantia de uma educação que forme sujeitos críticos e humanizados, para além do mercado de trabalho. Assim, me remeto aqui à epígrafe trazida na presente dissertação, proveniente do livro “O Hobbit”, de autoria de J.R.R. Tolkien, uma obra clássica do gênero literário de fantasia. Se podemos estabelecer a resistência no âmbito das relações de poder, nos cabe, assim, seguir em frente, mesmo que tateando no escuro.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é um dispositivo*. Trad. Nilceia Valdati. Universidade Federal de Santa Catarina, set. 2005. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/6-agamben-o-quec3a9-umdispositivo.pdf>.

ALBA, Rogeria Pereira. *Mercantilização da educação no Brasil: da proposta do Banco Mundial à incorporação nos Planos Nacionais de Educação*. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4461/5/Rogeria_Alba_2019.pdf.

AMARAL, Nelson Cardoso; OLIVEIRA, João Ferreira de. O financiamento da educação no PNE (2014-2024) no contexto do pós-golpe de 2016: balanço crítico. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 13, p. 1-22, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372320920_O_FINANCIAMENTO_DA_EDUCACAO_NO_PNE_2014-2024_NO_CONTEXTO_DO_POS_GOLPE_DE_2016_balanco_critico.

ARAÚJO, Fernanda Paiva. *O PNE 2014 e a questão de gênero na educação: uma análise de sua repercussão no Estado Democrático de Direito Brasileiro*. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/38132/3/Quest%c3%a3o_g%c3%aanero_educ%c3%a7%c3%a3o%20%281%29.pdf.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>.

BATISTA, Paulo Nogueira. *O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. 1994. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>.

BONAMIGO, Carlos Antônio *et al.* *História da educação básica brasileira: uma avaliação do Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010*. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais Eletrônicos [...]. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/436/35>.

BOSCO, Francisco. *A vítima tem sempre razão? Lutas identitárias e o novo espaço público brasileiro*. São Paulo: Todavia, 2017.

BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

BRASIL. [Constituição (1967)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988 [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>.

BRASIL. Projeto de Lei N° 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL%208035/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Final: CONAE 2010*. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/documento-final-da-conae-2010/>.

BRASIL. Exposição de Motivos n° 033. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/expmotiv/mec/2010/33.htm.

BRASIL. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015 (Série legislação; n. 193). Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>.

BRASIL. Emenda Constitucional N° 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm.

BRASIL. Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho

2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

BRASIL. Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm.

BRITO JUNIOR, Antonio Hugo Moreira de. *Conservadorismo religioso e racionalidade neoliberal nas discussões sobre gêneros e sexualidades no Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. 2024. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15161314.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo*. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BUENO, Marisa Fernanda da Silva. *A emergência do discurso da branquitude na legislação brasileira: racismo e educação*. 2020. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2898/1/Marisa%20Fernanda%20da%20Silva%20Bueno.pdf>.

CAPPELLARI, Amanda; CRUZ, Lílian Rodrigues da. Biografemas: por uma escrita que não dê conta da vida. In: HILLESHEIM, Betina; SOUZA, Camilo Darsie de; SILVA, Mozart Linhares da; ARAUJO, Willian Fernandes (Orgs.). *Temas, conceitos e percursos metodológicos: possibilidades da pesquisa em educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 119-128.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHIGNOLA, Sandro. Sobre o dispositivo: Foucault, Agamben, Deleuze. *Cadernos IHU*, São Leopoldo, v. 12, n. 214, p. 1-27, 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/214cadernosihuideias.pdf>.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Questões estruturais e desafios das políticas educacionais para além do contexto de excepcionalidade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (orgs.). *Formação de professores para a Educação Básica*. Petrópolis: Vozes, 2022, p. 15-38.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. *Em Tese*, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c886/1625a72abb6f101ba47be79cc1639dbabdb7.pdf>.

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

DARDOT, Pierre *et al.* *A escolha da guerra civil: Uma outra história do neoliberalismo*. São Paulo: Elefante, 2021.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. *Revista Plurais*, Anápolis, v. 10, n. 3, p. 350-366, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126/8547>.

FANLO, Luis García. ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*, n. 71, mar. 2011. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/FANQE.pdf>.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 35-56, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8308/5540>.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Josí Aparecida de. *A educação profissional na governamentalidade contemporânea: educação, trabalho e neoliberalismo no Brasil*. 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3084/1/Jos%C3%AD%Aparecida%20de%20Freitas.pdf>.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323671998_Biopolitica_e_subjetividade_resistencia.

GHIALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

HAMMAN, Trent H. Neoliberalismo, governamentalidade e ética. *Ecopolítica*, n. 3, p. 99-133, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/12910/9387>.

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

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

HILLESHEIM, Betina *et al.* A pesquisa em Educação: mosaico de temas, percursos, conceitos e experiências de subversão. In: HILLESHEIM, Betina *et al.* (Orgs.). *Temas, conceitos e percursos metodológicos: possibilidades da pesquisa em educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 7-13.

HILLESHEIM, Betina; SILVA, Mozart Linhares da. A tagarelice, o imperativo da inclusão e suas armadilhas. *Athenea Digital*, v. 21, n. 3, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355074935_A_tagarelice_o_imperativo_da_inclusao_e_suas_armadilhas.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024*. INEP. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://cooperacaopne.mec.gov.br/pluginfile.php/311/mod_page/content/5/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Balanco Técnico do Plano Nacional de Educação*. INEP. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/balanco-tecnico-do-plano-nacional-de-educacao>.

LAMB, Cátia Regina Züge. *O Enem como um dispositivo da governamentalidade neoliberal no Brasil*. 2024. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3825/1/Catia%20Regina%20Z%C3%BCge%20Lamb.pdf>.

LAGASNERIE, Geoffroy de. *A última lição de Michel Foucault*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LAVALL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEMKE, Thomas. Foucault, governamentalidade e crítica. *PLURAL*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 194-213, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334155767_Foucault_governamentalidade_e_critica_de_Thomas_Lemke.

LIMA, Dourivan. *Plano Nacional de Educação completa 10 anos com apenas 2 das 20 metas cumpridas*. Câmara dos Deputados, Agência Câmara de Notícias, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1038666-plano-nacional-de-educacao-completa-10-anos-com-apenas-2-das-20-metas-cumpridas/>.

LIMA, Paulo Gomes. O planejamento da educação brasileira (PNE 2001-2024). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp., mai. 2020, p. 704-718. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13344/8998>.

LOCKMANN, Kamila. *A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79669/000902935.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15408>.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2 p. 153-169, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>.

MACHADO, Katia. *Por trás do Escola sem Partido*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2018. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/por-tras-do-escola-sem-partido>.

MARQUEZAN, Reinoldo. A constituição do corpus de pesquisa. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 97-110, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128951008.pdf>.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de Pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MIRA, Ane Patrícia de; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 41, n. 1, p. 1-13, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v41/2178-5201-aseduc-41-e35788.pdf>.

MOÇO, Anderson. Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. *Nova Escola*, 02 mar. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2901/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-pne-2001-2010>.

MOURA, Fernanda Pereira. 5 teses corretas sobre o Escola Sem Partido. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al.* (Orgs.). *(De)formação na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 149-166. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/172/517/1564?inline=1.

OKSALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PACHECO, Bruna Erica Lemes Diniz; DAROS JR., Armando. A Concepção de Educação sob a Perspectiva da Unesco com Enfoque no Documento “Educação, um Tesouro a Descobrir”. *Pleidade*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 19, p. 68-75, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/326/442>.

RAMALHO, José Ricardo. Reestruturação produtiva, neoliberalismo e o mundo do trabalho no Brasil: anos 1990 e 2000. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016)*. 1º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018, p. 193-217. (O Brasil Republicano; 5).

RISSI, Lorena Mariane Santos; RUIZ, Maria José Ferreira. *A influência do neoliberalismo nas propostas educacionais das conferências mundiais de educação para todos*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1; SEMANA DA EDUCAÇÃO DA UEL: CONTEXTOS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO, LINGUAGENS E DESAFIOS, 18., 2019, Londrina. Anais Eletrônicos [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2019. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2019/EIXO%208/3.A%20INFLUENCIA%20DO%20NEOLIBERALISMO%20NAS%20PROPOSTAS%20EDUCACIONAIS%20DAS%20CONFERENCIAS%20MUNDIAIS%20DE%20EDUCACAO%20PARA%20TODOS%20art.pdf>.

ROCHA, Ronai. *Escola partida: ética e política na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2020.

SALLUM JÚNIOR, Brasílio. O governo e o *impeachment* de Fernando Collor de Mello. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016)*. 1º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018, p. 163-191. (O Brasil Republicano; 5).

SANDEL, Michael J. *A tirania do mérito: O que aconteceu com o bem comum?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva de. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do Ensino Médio – Lei N° 13.415/2017: a educação pública em risco. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 45, n.1, p. 134-150, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.61088>.

SAVIANI, Dermeval. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. 5. ed. rev. e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCOTTA, Larissa. *Governamentalidade neoliberal e educação: a emergência da família docendis*. 2025. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/4043/1/Larissa%20Scotta.pdf>.

SCOTTA, Larissa; SILVA, Mozart Linhares da. Família docendis: educação e ethos neoliberal na contemporaneidade. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 18, n. 42, p. 833-852, set./dez. 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2197/1274>.

SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova lei. In: BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, p. 9-42, 2015 (Série legislação; n. 193). Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>.

SILVA, Francisco Vieira da; MORAIS, Edvânia Batista de. Reflexos neoliberais: discursos sobre o trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida no Novo Ensino Médio. *Revista Momento – diálogos em educação*, v. 31, n. 3, p. 298-316, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14120/9896>.

SILVA, Marlon Silveira da. *Brasil, mostra a tua cara! A emergência neoliberal e neoconservadora nos debates de gênero nas recentes políticas curriculares (2014-2018)*. 2022. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.o.jsf?popup=true&id_trabalho=11933358.

SILVA, Mozart Linhares da. Educação e inclusão no contexto do “neoliberalismo conservador” no Brasil. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 13, n. 27, p. 149-166, jun./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/13530/9595>.

SILVA, Mozart Linhares da. *Introdução à Biopolítica de Michel Foucault e seus desdobramentos na contemporaneidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

SILVA-MIGUEL, Iván Gregorio; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 43-59, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/50932/31724>.

SILVA-MIGUEL, Iván Gregorio; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Utilizando algumas ferramentas da caixa de Michel Foucault na pesquisa em educação. *Imagens da Educação*, v. 6, n. 2, p.75-83, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313731122_Utilizando_algumas_ferramentas_da_caixa_de_Michel_Foucault_na_pesquisa_em_educacao.

SOUZA, Cezar Amario Honorato de. *Plano Nacional de Educação (Lei 13.005): materialidade do privatismo e da mercantilização da educação brasileira*. 2017. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22508/1/2017_dis_cahsouza.pdf.

SOUZA, Joana Dark Andrade de; ARAGÃO, Wilson Honorato. A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematização a partir do paradigma neoliberal. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 11, n.1, p. 3-13, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325955782_A_CONCEPCAO_DE_CURRICULO_NACIONAL_COMUM_NO_PNE_problematizacoes_a_partir_do_paradigma_Neoliberal.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.

VEIGA, Robson Antônio dos Reis. *Planos de Educação e Qualidade: dimensões das políticas públicas no Brasil*. 2022. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35299/1/PlanosEduca%c3%a7%c3%a3oQualidade.pdf>.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e Educação. *Revista Colombiana de educación*, n. 65, p. 19-41, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a02.pdf>.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/1.pdf>.

ANEXOS

Anexo I: Metas do PNE (2014-2024), com sua descrição e principais resultados.

Nº	Descrição da Meta	<i>Status da Meta (2024)</i>
Meta 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	94,6% da população de 4-5 anos na escola (94,6% da meta); 41,2% da população de 0-3 em escolas ou creches (82,3% da meta). Meta não cumprida.
Meta 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	95,8% da população de 6-14 anos no ensino fundamental (95,8% da meta); 85,9% da população de 16 anos (idade recomendada) com ensino fundamental concluído (90,5% da meta). Meta não cumprida.
Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	94,7% da população de 15-17 anos frequentando a escola ou com a Educação Básica concluída (94,7% da meta); 78,8% da população de 15-17 anos frequentando o ensino médio ou com Educação Básica completa (78,8%

		da meta). Meta não cumprida.
Meta 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	82,5% da população de 4-17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na escola (dados de 2010, último censo com dados disponíveis); 95,7% de matrículas em classes comuns da Educação Básica (95,7% da meta); 46,9% de matrículas da Educação Básica que recebem Atendimento Educacional Especializado (46,9% da meta). Meta não cumprida.
Meta 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	A partir do 4º Ciclo de Avaliação do INEP (2022), considerado o 2º Ano do EF. 55% de estudantes alfabetizados em Língua Portuguesa no Saeb (55% da meta); 32% dos estudantes nos níveis 1, 2 e 3 da escala de proficiência em Matemática, e 26,8% nos

		níveis mais complexos (6, 7 e 8). Meta não cumprida.																				
Meta 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.	23% do público-alvo da educação em tempo integral da Educação Básica pública que estão em jornada de tempo integral (91,9% da meta); 33,1% das escolas públicas que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo em jornada de tempo integral (66,3% da meta). Meta não cumprida.																				
Meta 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: <table border="1" data-bbox="432 1451 1070 2011"> <thead> <tr> <th>IDEB</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anos iniciais do ensino fundamental</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> <td>5,7</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td>Anos finais do ensino fundamental</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> </tr> <tr> <td>Ensino médio</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> </tr> </tbody> </table>	IDEB	2015	2017	2019	2021	Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0	Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5	Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2	6,0 de média no Ideb nos anos iniciais do EF atingida em 2023 (100% da meta prevista no PNE); 5,0 de média nos anos finais do EF em 2023 (90,9% da meta); 4,3 de média no EM (82,7%). Meta não cumprida.
IDEB	2015	2017	2019	2021																		
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0																		
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5																		
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2																		

Meta 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.	11,9 anos de estudo de escolaridade média da população de 18-29 anos (98,3% da meta); 12,1 anos na população urbana e 10,5 na rural (86,7% da meta); 13,5 anos na parcela dos 25% mais ricos e 10,6 na dos 25% mais pobres (85,8%); 12,5 anos na parcela de não negros e 11,5 na de negros (91,9%). Meta não cumprida.
Meta 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.	94,7% da população de 15 anos ou mais alfabetizada (94,7% da meta); 11,9% de taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais (meta: abaixo de 8,9%). Meta não cumprida.
Meta 10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos (EJA), nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (EPT).	10,8% de matrículas de EJA integrada à EPT; 5,9% de EJA EM integrado à EPT; 2,5% de EJA EF integrado à EPT (23,6% da meta). Meta não cumprida.

Meta 11	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	2.271.607 de matrículas na EPT em 2023 (meta: 4.808.838), com 43,3% em técnico subsequente, 43% integrado e 13,7% concomitante; 50,1% de matrículas de EPT em instituições públicas em 2023 (100% da meta). Meta não cumprida.
Meta 12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	42,9% da taxa bruta em matrículas na graduação (85,7% da meta); 27,1% da taxa líquida de escolarização na educação superior (82% da meta). Meta não cumprida.
Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.	84,8% de professores de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado (113,1% da meta); 53,9% dos professores da educação superior com doutorado (154% da meta). Meta cumprida.
Meta 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.	65.919 títulos de mestrado em 2024 (109,9% da meta); 25.915 títulos de

		doutorado em 2024 (103,7% da meta). Meta cumprida.
Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	64,1% da proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam; 75,3% nos anos iniciais do ensino fundamental; 60,4% nos anos finais do ensino fundamental; 68,4% no ensino médio. Meta não cumprida.
Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	48% dos professores da Educação Básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> no Brasil (96% da meta); 42,7% de professores da Educação Básica que realizaram cursos de formação continuada (42,7% da meta). Meta não cumprida.
Meta 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade	Avanço de 20,8 pontos percentuais (de 65,2% em 2012 para 86,1% em 2024) na relação

	equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com o mesmo nível de escolaridade (86,1% da meta). Meta não cumprida.
Meta 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	Dados até 2021. 100% das unidades federativas com Planos de Carreira dos profissionais do magistério; 85,2% dos estados com previsão de limite de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos (meta: 100%); 59,3% dos estados com cumprimento do Piso Salarial Nacional Profissional (meta: 100%). Meta não cumprida

Meta 19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	12,9% das escolas públicas com seleção qualificada de diretores e eleições com participação da comunidade escolar. Diversas defasagens nos outros indicadores da meta. Meta não cumprida.
Meta 20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.	5,1% de gastos públicos em educação pública em proporção ao PIB (51% da meta); 5,8% de gastos públicos em educação em proporção ao PIB (58% da meta). Meta não cumprida.

Fonte: INEP. *Balanço Técnico do Plano Nacional de Educação (2025)*; INEP. *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2024)*. Tabela elaborada pelo autor.