



## ARTIGOS

## Interseções entre a antropologia neoliberal e o intento reformista na educação: ainda é possível uma pedagogia contra-hegemônica?

*Intersections between Neoliberal Anthropology and the reformist intention in education: is a counter-hegemonic pedagogy still possible?*

**Mateus Lorenzon<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0001-9402-5820](https://orcid.org/0000-0001-9402-5820)  
[mateusmlorenzon@gmail.com](mailto:mateusmlorenzon@gmail.com)

**Altair Alberto Fávero<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-9187-7283](https://orcid.org/0000-0002-9187-7283)  
[favero@upf.br](mailto:favero@upf.br)

**Recebido em:** 24 set. 2023.

**Aprovado em:** 27 out. 2025.

**Publicado em:** 16 dez. 2025.

**Resumo:** Neste ensaio, realiza-se uma crítica ao conceito antropológico neoliberal subjacente às recentes proposições de reformas do Ensino Médio, na medida em que essas suposições inibem o desenvolvimento de um modo de vida democrático e acarretam a morte de um homem público. O artigo se encontra organizado em três seções. Na primeira, analisam-se as obras basilares de autores neoliberais, a fim de identificar o conceito antropológico presente nessa razão-mundo (Dardot; Laval, 2016). Posteriormente, discute-se sobre a interseção existente entre os pressupostos antropológicos neoliberais e alguns tópicos contemplados nas propostas de reforma do Novo Ensino Médio. Identifica-se, por meio desta análise, que, sob conceitos caros ao pensamento pedagógico ou expressões e termos socialmente valorizados, ocultam-se propostas educacionais ancoradas em pressupostos de hipertrofia dos indivíduos e monetização das subjetividades. Por fim, justifica-se a crítica aos preceitos antropológicos subjacentes às proposições reformistas, indicando que esses, ao fomentar a liberdade negativa e a lógica concorrencial, podem desencadear a morte de um homem público.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo. Ensino Médio. Reformas Educacionais.

**Abstract:** This essay critiques the neoliberal anthropological concept underlying recent proposals for high school education reforms, as these assumptions inhibit the development of a democratic way of life and contribute to the demise of public man. The article is organized into three sections. In the first section, we analyze the foundational works of neoliberal authors to identify the anthropological concept present in this worldview (Dardot; Laval, 2016). Subsequently, we discuss the existing intersection between neoliberal anthropological assumptions and certain topics addressed in the proposals for the New High School Education reform. Through this analysis, we identify that beneath concepts valued in pedagogical thought or socially esteemed expressions and terms, educational proposals are grounded in assumptions of individual hypertrophy and the monetization of subjectivities. Finally, we justify the critique of the anthropological principles underlying reform proposals, indicating that by promoting negative freedom and competitive logic, they may trigger the demise of public man.

**Keywords:** Neoliberalism. High School Education. Educational Reforms.

### Introdução

Ainda que o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), tenha promovido uma ruptura radical em relação aos modos de organização dessa etapa da Educação Básica, ele não pode ser compreendido como um momento ilógico ou decorrente de uma ação irracional por parte dos seus perpetradores.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil.

De outro modo, a reforma supracitada precisa ser analisada como uma ação ousada daqueles atores que representam os interesses neoliberais e que se valeram de um momento de crise institucional e tensionamento democrático (Casara, 2018, 2019) para transformar em política pública um projeto político e antropológico da racionalidade dominante.

A suspensão do cronograma de implantação da referida reforma, por meio da Portaria n. 627, 4 de abril de 2023 (Brasil, 2023), por sua vez, não pode ser lida como uma vitória inconteste daqueles grupos, especialmente sindicais e acadêmicos, que se colocaram no lado oposto à ânsia reformista. Entende-se que, para os representantes da racionalidade neoliberal, a resistência pública serve de indicativo da ousadia do seu intento inicial. No entanto, tal perspectiva não levará à renúncia do projeto antropológico necessário para a manutenção do neoliberalismo, desencadeando uma busca de estratégias mais sublimes para transversalizar as instituições de Educação Básica e as colocar a serviço da racionalidade hegemônica. Supõe-se, na perspectiva de Charlot (2020), que há a possibilidade do surgimento ou da otimização de discursos pedagógicos que reforçam a perspectiva de formação do neossujeito hipertrofiado e autorreferencial.

Logo, torna-se fundamental reconhecer, sistematicamente, com que pontos da proposta educacional neoliberal se está em desacordo, bem como as causas de tais divergências. Soma-se a isso a necessidade de delinear alternativas ancoradas em princípios éticos e políticos capazes de enfrentar aqueles dilemas que serviram de justificativa para a elaboração de tais reformas. Diante disso, neste ensaio, realiza-se uma crítica ao conceito antropológico neoliberal subjacente às recentes proposições de reformas do Ensino Médio, na medida em que essas inibem o desenvolvimento de um modo de vida democrático e acarretam a morte de um homem público. A tese assumida é que as reformas neoliberais almejam a operacionalização de um projeto de subjetivação voltado à formação de um neossujeito (Alemán, 2016; Dardot; Laval, 2016). No entanto,

ao priorizar a autorreferencialidade, a satisfação como critério de escolha e a hipertrofia do indivíduo, o neoliberalismo fragiliza os aspectos que mantêm a coesão social.

O ensaio se encontra organizado em três seções. Na primeira, intitulada "Fundamentos antropológicos do pensamento neoliberal", realiza-se uma reconstrução histórica do pensamento neoliberal, evidenciando os pressupostos antropológicos que estão subjacentes ao neoliberalismo. Argumenta-se que a manutenção e a consolidação do neoliberalismo, como política econômica e como racionalidade hegemônica, demandam uma reconfiguração no âmbito individual, na medida em que se exigem do indivíduo a introjeção de um conjunto de normas e um processo de se tornar autorreferencial e hipertrofiado socialmente. Essa reconfiguração não ocorreria de modo voluntário, conforme preconizado por Friedman (2021), mas seria parte de um projeto antropológico-político que se vale não só da promoção de seleção econômica, mas também de um intento formativo pedagógico. Em decorrência disso, identifica-se uma interseção entre educação e neoliberalismo, para além da reconfiguração do papel do Estado.

Na seção "Reformas neoliberais do Ensino Médio e apropriação gramatical", busca-se evidenciar de que modo os rearranjos promovidos pelas reformas curriculares contemporâneas podem ser indicativos de um empreendimento neoliberal de introjeção de uma normatividade neoliberal. A inserção de itinerários formativos, projetos de vida e reconfiguração das disciplinas tradicionais, fazendo com que o discurso de liberdade de escolha, protagonismo e empreendedorismo seja transversal a essas discussões, é apresentada como um mecanismo de formação do indivíduo autorreferencial, hipertrofiado socialmente, e que, por ter exercido livremente as escolhas disponíveis, não poderia culpabilizar outrem pelo seu (in)sucesso ou fracasso acadêmico e profissional.

Na terceira seção, realiza-se uma crítica ao modelo formativo neoliberal, uma vez que, por promover o empreendedorismo como um fim em si mesmo, a hipertrofia do indivíduo e a au-

torreferencialidade, ele promoveria a morte do homem público. Argumenta-se, ainda, que as instituições educacionais são fiadoras da coesão social e da democracia. Logo, no momento em que a racionalidade neoliberal transversaliza as práticas educativas, além da deturpação dos sentidos da educação, estar-se-ia, gradualmente, alimentando um processo de ruptura social ou constituição de um Estado pós-democrático. A fim de colaborar, de modo propositivo, com os debates atuais acerca do Ensino Médio, elenca-se a necessidade de que os intentos reformistas sejam acompanhados de políticas públicas que abordem as diferenças (pedagógicas, sociais e econômicas), de forma multidimensional, da refundação do pensamento antropológico em educação, na qual se enfatiza uma educação democrática.

### Fundamentos antropológicos do pensamento neoliberal

Nesta seção do artigo, analisam-se os conceitos antropológicos subjacentes ao projeto neoliberal, identificando de que modo a consolidação dessa razão-mundo (Dardot; Laval, 2016) exige a constituição de um novo sujeito, ancorado em uma concepção antropológica essencialista. A análise sociológica de Max Weber (2020) indica que a constituição do capitalismo empresarial burguês ocidental não decorre apenas de um rearranjo entre economia doméstica e atividade produtiva-mercantil ou do desenvolvimento técnico, mas sim do

[...] condicionamento do surgimento de uma disposição econômica – do *ethos* de uma forma econômica – por determinados conteúdos de fé religiosos, e isso a partir do exemplo das relações do *ethos* econômico moderno com a ética racional do protestantismo ascético (Weber, 2020, p. 21).

Assim, a tese defendida pelo autor é de que a reconfiguração capitalista, em que o homem passa a tomar “a aquisição como ato do seu viver, não mais meio para o fim da satisfação das suas necessidades materiais de vida” (Weber, 2020, p. 46), encontra-se indubitavelmente associa-

da às novas percepções e representações que decorrem das mudanças religiosas. Com isso, identifica-se que o capitalismo só se tornou uma força dominante por ser condizente e se retroalimentar de um contexto ou espírito de época.

Identifica-se, a partir da análise do sociólogo alemão, que o sucesso de um determinado modelo econômico necessita estar acompanhado por mudanças no âmbito antropológico, ontológico e sociológico. Essas mudanças, por sua vez, retroalimentam o modelo econômico, inaugurando uma espiral de transmutações entre as diferentes economias (Dufour, 2008). Weber (2020) opta pelo emprego da expressão “seleção econômica”, compreendendo-a como mecanismo fundamental para explicar o processo de formação desse indivíduo necessário para garantir a sustentação do regime econômico.

No entanto, nota-se que, diferentemente do modelo neoliberal, no capitalismo liberal a formação de um sujeito adequado ao modelo econômico não é assumida como parte intencional do programa. O sistema econômico opera por meio da seleção dos indivíduos adequados, mas que foram forjados nas demais instâncias socializadoras, que, por sua vez, são transversalizadas pelo espírito de época. O indivíduo disciplinado necessário para o funcionamento fabril se assimila ao ideal cristão ascético, devotado ao trabalho e contrário ao “fruir desimpedido” (Weber, 2020, p. 149), mas também se aproxima do intento iluminista de remoção do homem de seu estado de animalidade ou ausência de controle pulsional (Kant, 2019). Logo, mesmo que, no programa do capitalismo clássico, não houvesse, explicitamente, um intento antropológico, este foi alcançado por meio da seleção econômica e das mudanças das expectativas sociais em relação às instituições formadoras.

O liberalismo *laissez-faire*, fundamentado na obra seminal de Adam Smith (2023), caracterizava-se, sobretudo, pela crença de que os autointeresses individuais, quando coordenados e direcionados pela mão invisível do mercado, promoveriam o bem-estar da sociedade. Com isso, compreende-se que o mercado seria um

sistema dotado de uma capacidade de auto-organização, que resultaria em uma máxima eficiência. A ação do Estado, na perspectiva liberal, consistiria em ações pontuais de controle das corporações, pois, conforme Smith (2023), elas comportam a possibilidade de romper a ordem natural e espontânea do mercado. Assim, antropologicamente, o homem liberal seria um sujeito movido por autointeresses, os quais, quando coordenados espontaneamente pelo mercado, resultam em um ganho social. No âmbito político, o liberalismo reverbera em uma defesa das liberdades individuais – decorrentes de um direito natural –, bem como na defesa de uma democracia representativa.

Nas primeiras décadas do século XX, as sucessivas crises econômicas e sociais tensionam os pressupostos do capitalismo *laissez-faire*, fazendo com que surjam propostas políticas que promovem o retorno aos modelos intervencionistas estatais. Nessa conjuntura, ocorrem o Colóquio Walter Lippmann (França, 1938) e, posteriormente, a fundação da Mont Pelerin Society (Suíça, 1948), que se tornaram espaços fundacionais do pensamento neoliberal (Harvey, 2014; Dardot; Laval, 2016). Subjacente a autores, entre os quais Hayek (2022), Friedman (2021) e Von Mises (2017, 2018), há um entendimento de que qualquer intervenção estatal resultaria em uma tomada "de um rumo do qual dificilmente conseguimos nos afastar mais tarde" (Hayek, 2022, p. 39), isto é, a um Estado no qual as liberdades individuais não seriam possíveis. O risco presente em qualquer intervenção estatal, no âmbito econômico, resulta em uma compreensão de que a função aceitável para o Estado seria a

[...] de proteger as pessoas dentro do país contra as investidas violentas e fraudulentas de bandidos, bem como de defender o país contra inimigos externos. [...] na economia de mercado, a principal incumbência do governo é proteger o funcionamento harmônico dessa economia contra a fraude ou a violência originadas dentro ou fora do país (Von Mises, 2018, p. 81)

Essa compreensão de que o Estado deveria se concentrar naquelas tarefas de segurança e defesa, deixando os demais âmbitos para a ini-

ciativa privada, reflete-se na privatização de empresas governamentais, na desregulamentação da economia e na redução do papel do Estado, mesmo naquelas áreas compreendidas como fundamentais para o bem-estar social, tais como a saúde e a educação (Friedman, 2021). A reconfiguração do papel estatal está, umbilicalmente, relacionada à defesa da liberdade humana, tendo em vista que ambas as dimensões – liberdade econômica e individual – se encontram inexoravelmente associadas (Von Mises, 2017, 2018).

Dessa forma, antropologicamente, poder-se-ia afirmar que o neoliberalismo se concentra em uma defesa ilimitada da liberdade, pois, conforme Von Mises (2018, p. 56), é por meio da ação livre entre os indivíduos que se pode estabelecer os laços cooperativos e a imersão em processos mercadológicos, pelos quais "ao vender e comprar, ao produzir e consumir, as pessoas estão contribuindo para o funcionamento global da sociedade". Interessa-nos, particularmente, a relação que os autores basilares dessa teoria econômica estabelecem entre liberdade-concorrência. Von Mises (2018, p. 40) elucida essa relação, na medida em que estabelece que "o desenvolvimento do capitalismo consiste em que cada homem tem direito de servir melhor e/ou mais barato o seu cliente".

Nota-se que a perspectiva assumida pelos autores basilares da doutrina econômica neoliberal assume que as relações intersubjetivas entre os indivíduos devem ser pautadas por um paradigma concorrencial, em que o objetivo final consiste na obtenção de um determinado ganho financeiro. Subjacente a essa pressuposição, identifica-se uma concepção de liberdade, que Honneth (2015, p. 43) nomeou de "negativa", isto é, tomada como sinônimo de "ausência de resistências externas, que poderiam obstruir os movimentos possíveis aos corpos naturais". Logo, a ânsia neoliberal consiste em afastar todos os possíveis obstáculos que inibissem o "ato puro e desimpedido do decidir" (Honneth, 2015, p. 25), entre os quais o intento intervencionista do Estado.

A ênfase dada ao conceito de liberdade circunscrito à livre iniciativa e à propriedade, em

detrimento daquelas possíveis em decorrência da regulação estatal, tornou-se objeto de crítica de Polanyi (2000). Para o autor, contemporâneo das discussões seminais acerca do neoliberalismo, essa teoria econômica comporta o risco de se transformar em uma perspectiva totalitária, na medida em que a liberdade enfatizada seria aquela valorativamente má, isto é, que se refere à liberdade de exploração, da usura e de inibir a aplicabilidade pública da ciência para o bem público e a obtenção de lucros nos momentos calamitosos. Nota-se que tais reflexões se tornam pertinentes para compreender a dimensão antropológica do neoliberalismo, em um contexto contemporâneo, por realizarem um prognóstico da face hodierna do neoliberalismo, na qual a obtenção do maior lucro possível se torna um axioma para qualquer relação mercantil e/ou intersubjetiva.

Por sua vez, Harvey (2014, p. 51), ao analisar o conceito de liberdade na perspectiva neoliberal, identifica a sua possível irreconciliabilidade com os pressupostos de justiça social, visto que a construção de uma sociedade justa "pressupõe solidariedades sociais e a propensão a submeter vontades, necessidades e desejos à causa de alguma luta mais geral". A suposição de liberdade negativa, à qual se soma o direito à concorrência inescrupulosa por lucratividade, resultaria em valores e atitudes que vão de encontro àqueles necessários para a busca coletiva e solidária de condições mais dignas de vida aos membros da comunidade.

Diante do exposto, identifica-se que, antropológicamente, o neoliberalismo se caracteriza por uma concepção metafísica, na qual o indivíduo é compreendido de modo essencialista, sendo reduzida a sua propensão ou disponibilidade ao estabelecimento de relações de competição voluntárias para obter os ganhos por ele almejados. Decorre, ainda, que as contribuições do indivíduo ao bem-estar e ao progresso social seriam decorrentes da sua sujeição a um processo mercantil autorregulado, que, por meio de mecanismos próprios, obteria a maior eficiência possível. Assim, autorreferencialidade, hipertrofia

do indivíduo e transformação do egoísmo em um valor desejável (Rand, 2022) se tornam pressupostos fundamentais para o estabelecimento e a manutenção do modelo econômico neoliberal.

O neoliberalismo, já como teoria econômica, demonstra uma dimensão ilógica, na medida em que o caráter totalizante e a (auto)atribuição da possibilidade de infinitude da acumulação e da exploração de recursos, inclusive humanos, vão de encontro às limitações materiais naturais e às condições orgânicas do indivíduo (Boltanski; Chiapello, 2009). No entanto, conforme Harvey (2014), a estagnação econômica das décadas de 1960 e 1970, aliada à crescente ameaça de descenso econômico e de aniquilação política, demandava estratégias de organização econômica alternativas aos modelos heterogêneos de gestão estatal até então vigentes. A busca de alternativas que permitissem a restauração de processos de acumulação de capital e a manutenção/restauro do poder das classes econômicas mais elevadas desencadeou um processo de experimentações econômicas. É nessa conjuntura que as propostas neoliberais são assumidas como políticas de Estado, inicialmente pelo governo ditatorial de Pinochet, sob influência dos economistas da Universidade Católica do Chile, posteriormente por Margareth Thatcher (Grã-Bretanha, 1979) e, então, nos Estados Unidos, por influência do economista Paul Volcker (Harvey, 2014). Da mesma forma, os prêmios Nobel da Economia, conferidos a Hayek (2022) e a Friedman (2021), corroboram para o sucesso discursivo das teorias neoliberais, principalmente no ambiente acadêmico, por respaldarem a sua suposta inovação em interpretar e intervir na economia.

O sucesso desses países em controlar a inflação e retomar o crescimento econômico, a disponibilidade de crédito oriundo da reciclagem de petrodólares por bancos norte-americanos e a demanda de aplicações rentáveis, bem como o expurgo dos keynesianos do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial (Perkins, 2005, 2018; Stiglitz, 2002) e a tradição imperialista herdada dos britânicos (Harvey, 2014), resultou no fato de que os norte-americanos conseguiram

fazer com que países contratadores de créditos dos organismos internacionais precisassem, sob coação, adotar ajustes estruturais, isto é, adotar os pressupostos econômicos neoliberais. No entanto, como Thatcher já havia observado no contexto britânico, a consolidação de políticas neoliberais, além dos artifícios jurídicos e do uso de uma gramática que apelava aos valores fundamentais e caros à sociedade ocidental, exigia a transformação do espírito humano (Harvey, 2014).

A formação do espírito, preconizada pela líder britânica (Thatcher), revela um caráter inovador do neoliberalismo, quando comparado às demais teorias econômicas, de assumir uma dimensão pedagógico-antropológica em seu projeto político-econômico (Alemán, 2016). Essa ambição se justifica, sobretudo, pela ruptura subjetiva e ontológica radical existente entre o indivíduo do capitalismo liberal clássico e o requerido pela proposição neoliberal. Se outrora a seleção econômica agia de modo a forjar um sujeito ascético e poupador que convergia com os pressupostos da ética puritana (Weber, 2020), bem como utilizava as grandes instituições como balizadoras de sua conduta moral, a manutenção da proposição econômica emergente exigiu um sujeito autorreferencial, incapaz de interditar as suas pulsões, direcionando-as para um circuito de desejo-consumo (Dufour, 2008), capaz de explorar ou se tornar empreendedor de si (Dardot; Laval, 2016).

A ruptura antropológica necessária para a constituição do neossujeito, certamente, não é voluntária, tal como preconizado por Friedman (2021), mas sim decorrente de mecanismos de subjetivação que operam sob o pressuposto da liberdade, coagindo os indivíduos e os impedindo de se lançarem em formulações contra-hegemônicas ou elaborando alternativas dissonantes daquelas preconizadas pela racionalidade econômica. O neoliberalismo, sob a promessa de liberdade total, contradiz-se de imediato, na medida em que nega não apenas o direito à não conformidade, mas almeja torná-lo ausente no horizonte dos sujeitos (Polanyi, 2000).

Para que o empreendimento antropológico

inerente ao projeto neoliberal seja posto em curso, sob o auspício da promessa de liberdade, Han (2020) identifica a utilização dos mecanismos psicopolíticos. Com isso, não se nega que a seleção econômica, esboçada por Weber (2020), continue a operar. Reconhece-se, justamente, o oposto, que eles se acentuam conforme se articulam com o que Dowbor (2020) nomeou de "pedagogia do desemprego". Os índices de desocupação, outrora pensados ambigualmente como ameaça à ordem social e reserva estratégica de mão de obra, passam a ser percebidos como estratégia de coerção e negociação válidos para a redução de direitos trabalhistas ou renegociações salariais. O desemprego comunica, simbolicamente, à classe trabalhadora que o descontentamento, a improdutividade ou a incompatibilidade com as exigências laborais podem gerar a descartabilidade do trabalhador. Assim, a seleção econômica deixa de operar como mecanismo de distinção do sujeito adequado para se tornar, permanentemente, um objeto de tutela à eficiência e à produtividade.

O que se assiste, aparentemente, é uma mudança nas próprias relações dos sujeitos com os empregadores. O modelo marxista de comercialização da mão de obra, com os detentores dos meios de produção (Marx, 1998), reconfigura-se de maneira que o próprio indivíduo passa a se comportar de modo a oferecer o seu produto (força de trabalho) ao empregador (cliente). Com isso, a proposta de Von Mises (2017, 2018) se radicaliza e leva a uma inversão na relação trabalhador-empregador, pois o sujeito precisa, constantemente, aprimorar a qualidade da mercadoria oferecida (força de trabalho) pelo menor preço possível (salário). Nesse sentido, Cenci (2020) identifica que é o próprio sujeito que passa a ser responsabilizado pelo desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes valorizadas no mercado de trabalho, sob o risco de ter o seu produto (força de trabalho) rejeitado pelos clientes, vindo a decrescer socialmente e economicamente.

No entanto, tal reconfiguração não explicaria o sucesso operacional do neoliberalismo e o seu

caráter totalizante. Haveria, permanentemente, o risco de as massas pauperizadas ou os próprios trabalhadores lançarem mão de organizações coletivas, promovendo novos arranjos sociais, produtivos e corporativos capazes de uma negociação. Há, desde os primórdios do neoliberalismo, uma preocupação constante de dessindicalização e da transversalização às atividades coletivas, situando-as como malélicas para o mercado e para os trabalhadores (Harvey, 2014). Contudo, para a incapacidade de estabelecimento de laços coletivos, fraternos e solidários, torna-se permanente e essencial que o neoliberalismo atue de modo a dessimbolar os indivíduos (Dufour, 2005, 2008; Casara, 2021), reforçando a liberdade negativa e a autorreferencialidade.

É nessa exigência antropológica do neoliberalismo que há uma primeira interseção entre a política econômica neoliberal e a educação. Argumenta-se que, para além do gerencialismo pedagógico das instituições de ensino ou de proposições de políticas de gestão dos sistemas que promoveriam a lógica concorrencial como indutora da qualidade, propostas, por exemplo, por Friedman (2021), haveria um esforço de promoção de novas pedagogias ou discursos pedagógicos. Assume-se essa hipótese, na medida em que se reconhece que as práticas educativas não são extemporâneas, mas sempre comportam traços característicos do período histórico e do contexto social em que se inserem (Charlot, 2020). A partir disso, reconhece-se que a tradição pedagógica ou o *ethos* escolar contemporâneo se constituíram, gradativamente, no decorrer do período do liberalismo clássico, contemplando e se adequando às expectativas sociais atribuídas à educação. Conforme Charlot (2020), subjacente às pedagogias modernas, há uma fundamentação na relação dialética entre desejo e norma que iria ao encontro do ideal ascético preconizado pela ética puritana e pelo espírito capitalista descritos por Weber (2020).

Visto isso, identifica-se que a exigência neoliberal de liberação dos interditos e a suposição de uma liberdade negativa vão de encontro aos

fundamentos antropológicos da educação (Charlot, 2020), fazendo com que a tradição escolar se torne uma possibilidade contra-hegemônica ao projeto neoliberal. O caráter totalizante/totalitário da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) passa a transversalizar o campo pedagógico, promovendo, por meio de uma apropriação, dessimbolarização e ressignificação de conceitos basilares da pedagogia, a reconfiguração de práticas e arranjos curriculares, de forma a torná-los convergentes com as necessidades neoliberais. As reformas contemporâneas do Ensino Médio seriam reveladoras de um duplo intento neoliberal de reconfiguração das funções do Estado, visando à privatização da educação e à fragilização da profissão docente (Cara, 2023), mas também ao anseio de mudanças pedagógicas, de modo a promover e introjetar uma normatividade de cunho neoliberal.

### Reformas neoliberais do Ensino Médio e apropriação gramatical

Nesta seção do artigo, discutem-se os documentos basilares das reformas curriculares do Ensino Médio, buscando identificar de que modo, para além da fragilização e desprofissionalização docente, elas estariam umbilicalmente relacionadas com o anseio neoliberal. Destaca-se que a proposição do Novo Ensino Médio esteve associada, de forma inexorável, ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em um momento de fragilidade institucional e da ordem democrática vigente no período. Nesse documento, apresentava-se um diagnóstico de que "a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 461). Logo, conferia-se aos problemas associados a essa etapa da Educação Básica, na qual se destacam os elevados índices de repetência, abandono ou evasão escolar, bem como o insucesso em avaliações externas, uma dimensão pedagógica.

No entanto, nota-se que tal discurso já vinha se fazendo presente nas discussões e proposições

dotadas de intento reformista educacional, isto é, havia uma coordenação interinstitucional e diferentes atores para vinculá-la, argumentando acerca de uma pretensa crise nessa etapa da Educação Básica. Supõe-se que tal estratégia visava, por meio da repetição, afetar o imaginário social acerca do Ensino Médio, garantindo uma base popular de apoio para a operacionalização das reformas. A Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), de autoria do então ministro Mendonça Filho (2016, p. 8), documento que, posteriormente, tornou-se a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), também corrobora com tal posicionamento, destacando que "os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina". O então ministro da educação prossegue a argumentação, valendo-se de uma síntese de dados decorrentes de avaliações externas e oriundos de órgãos estatísticos que evidenciaram as falhas nessa etapa educacional, tendo em vista que se promoveria a invisibilidade dos adolescentes, não os preparando adequadamente para o mercado de trabalho ou o Ensino Superior. Logo, o autor infere que

[...] isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho (Mendonça Filho, 2016, p. 9).

Assim, as justificativas apresentadas para o anseio reformista se centram, sobretudo, em uma dimensão pedagógica, na qual a reforma dos currículos escolares deveria ser direcionada a contemplar e convergir com os anseios juvenis. Destaca-se, no entanto, que tal perspectiva não é inovadora, na medida em que já está presente nas discussões educacionais progressistas do início do século XX. Para os representantes dessa tendência pedagógica, dos quais se destaca John Dewey (1979), tornava-se fundamental contemplar os interesses dos educandos, de modo a favorecer a aprendizagem escolar e a formação de um *ethos* de vida democrático. Da mesma forma, as discussões de Paulo Freire (2011) vão ao encontro de tal proposição, visto que se elabora

uma crítica aos saberes, nomeados de "bancários", que promoveriam uma relação dogmática com o saber. No entanto, as preocupações subjacentes às proposições reformistas contemporâneas não podem ser pensadas como herdeiras dessa tradição pedagógica, uma vez que revelam uma preocupação com a satisfação individualista/hedonista do sujeito com a educação.

Pode-se identificar que as propostas de reforma do Ensino Médio estão inseridas naquilo que Biesta (2013) nomeou de "emergência da linguagem da aprendizagem", em detrimento da educação. O autor identifica que essa ascensão conceitual decorre de "uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e parcialmente até contraditórios" (Biesta, 2013, p. 34). Nas reconfigurações neoliberais, há uma erosão no papel do Estado e uma transformação do relacionamento político entre indivíduo-Estado para uma relação econômica focalizada na oferta de serviço (Biesta, 2013; Laval, 2019). Para Biesta (2013, p. 37-38):

[...] uma nova descrição do processo da educação em termos de uma *transação econômica*, isto é, uma transação em que (1) o aprendiz é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas "necessidades", em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendiz, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma "coisa" – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e ao ser consumida pelo aprendiz.

Ao analisar essa reconfiguração pedagógica, na qual o aluno se torna consumidor, à luz dos autores basilares do neoliberalismo, percebe-se que há uma convergência de perspectivas. Von Mises (2018), por exemplo, argumenta em defesa da necessidade de as posturas de regência serem substituídas pelo ato de servir do melhor modo possível o cliente como algo essencial ao capitalismo. Por sua vez, Friedman (2021) radicaliza essa perspectiva, ao argumentar que a liberdade de escolha seria indutora da eficiência e da qualidade, tornando-se ferramenta importante para o estabelecimento de uma lógica concorrencial entre as instituições. Para o economista

norte-americano, a própria obrigatoriedade da educação deveria ser reavaliada, na medida em que os custos seriam superiores aos benefícios.

Logo, para ambos os autores, a educação de qualidade seria aquela capaz de atender aos interesses e às perspectivas dos estudantes ou dos pais. No entanto, entende-se que as expectativas individuais acerca da educação possuem uma dimensão intersubjetiva, isto é, comportam aspectos e demandas sociais. Assim, os processos de seleção econômica e as expectativas de alcançar sucesso profissional ou de desenvolver habilidades e competências rentáveis podem, de sobremaneira à curiosidade intelectual, à promoção cultural e à postura neofilica, ser fatores que mobilizam os estudantes a participarem dos processos educativos.

Diante disso, corrobora-se com Charlot (2020), quando indica que o insucesso escolar se deve, sobretudo, aos modos como os indivíduos se relacionam com o saber, e, conforme exposto, essa relação, mesmo comportando uma dimensão subjetiva, é socialmente mediada. A ausência das reflexões acerca da relação com o saber e, conseqüentemente, com a culpabilização do excesso de componentes curriculares ou da divergência entre os interesses dos estudantes e as práticas pedagógicas reflete uma perspectiva de se furtar de uma discussão ampla acerca da conjuntura econômica, social e cultural subjacente à evasão e ao insucesso.

Na perspectiva assumida nos documentos que fundamentaram e normatizaram a proposta de Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017, 2018), a solução para a divergência das perspectivas entre educandos e instituições e a indução da qualidade se centram nas propostas de promoção de um rearranjo curricular, com a inserção de componentes curriculares, tais como os itinerários formativos – fomento às pedagogias centradas nos interesses dos alunos ou na elaboração de projetos de vida, em que se promovem o empenhamento e a responsabilização pessoal.

Torna-se pertinente se ater a essas mudanças, uma vez que elas representam, sob uma gramática arrojada e sedutora, uma instrumentalização da educação, pela qual se almeja a introjeção da normatividade neoliberal nos sujeitos.

Os itinerários formativos foram apresentados como uma possibilidade de flexibilização curricular, que permitiria aos estudantes escolherem uma área de conhecimento que fosse adequada e articulada com os seus projetos de vida<sup>2</sup> (Brasil, 2017, 2018). Justificou-se que essa readequação asseguraria aos estudantes

[...] uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463).

No entanto, essa suposição de que os discentes reconheçam as suas necessidades ou consigam argumentar acerca da pertinência de seus interesses vai de encontro à própria percepção do que seja a educação. As discussões de Biesta (2013) acerca da reconfiguração da linguagem da educação para a aprendizagem são pertinentes para uma análise crítica dessa proposta formativa:

Esquece-se de que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa. Esquece-se também de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente. A ideia de que a educação deve consistir em satisfazer as necessidades predefinidas do aprendente é também problemática porque sugere uma estrutura em que as únicas questões que podem ser significativas propostas são questões *técnicas*, isto é, questões sobre a eficiência e a eficácia do *processo* educacional (Biesta, 2013, p. 41).

A partir de Biesta (2013), identifica-se que a inserção dos itinerários resulta em dois processos distintos. O primeiro estaria associado

<sup>2</sup> No caso específico do Rio Grande do Sul, no qual a divisão política se caracteriza por pequenos municípios, com apenas uma instituição de Ensino Médio pública, orientou-se que as instituições fizessem pesquisas com os alunos, a fim de identificar o itinerário que seria contemplado na organização institucional.

diretamente a uma desprofissionalização e fragilização da docência, na medida em que ignora as competências técnicas que caracterizam a formação docente (Gonçalves; Krawczyk, 2023). O segundo aspecto se refere às funções da educação, na medida em que os itinerários formativos, ao (pseudo)responsabilizarem os discentes por suas escolhas, privam os jovens do acesso a um universo simbólico e um legado cultural herdado da humanidade. Nota-se que essa perspectiva reducionista de educação é assumida explicitamente na BNCC, na medida em que se afirma que,

[...] em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deles ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais (Brasil, 2018, p. 464).

A perspectiva de compreender o mundo como um campo aberto à investigação, exploração e intervenção é pertinente, pois permite que os estudantes consigam romper as perspectivas deterministas de história e a pressuposição fatalista sobre os eventos. No entanto, para que esse processo ocorra, entende-se que, justamente, é necessário ampliar o repertório cultural, cognitivo e científico dos estudantes, pois, pelo contrário, "a ausência de formação nessas matérias submete os cidadãos às aparências científicas da dominação ideológica" (Laval; Vergne, 2023, p. 52).

Contemplanos os interesses dos estudantes, ao mesmo tempo que é um fundamento da educação democrática, pode caracterizar uma educação voltada aos anseios neoliberais. Essa aparente ambiguidade é nomeada por Laval e Vergne (2023, p. 112) de "paradoxo da educação democrática", pois poderia levar à privação de uma lógica cognitiva da educação e, concomitantemente, a uma "adaptação por *baixo* dos conteúdos de ensino destinados aos públicos escolares mais fracos academicamente". Os autores argumentam, ainda, que confiar e legitimar as escolhas juvenis, sem exigir que elas representem uma ruptura no *continuum* experiencial ou de seus interesses, poderia desencadear um processo de utilitarismo estreito, privando-os de

um código elaborado.

A crítica aos arranjos curriculares que fomentem os interesses dos estudantes ou se ancora na suposição de liberdade negativa (Honneth, 2015) ou é fundamentada nas discussões de Bourdieu (2014) e Bourdieu e Passeron (2014). Para os autores, os indivíduos herdaram de seus genitores um capital cultural, que, muitas vezes, vai de encontro aos saberes preconizados na escola. Quando há uma imposição cultural arbitrária, por meio da ação pedagógica, desencadeiam-se processos de violência simbólica (Bourdieu; Passeron, 2014). No entanto, ao não promover a ruptura da continuidade entre a experiência cultural e social do indivíduo, a sua inserção na cultura clássica e nos saberes escolares sistematizados serve para perpetuar as diferenças culturais e impedir a construção "de uma sensibilidade comum, essencial a qualquer coletividade democrática e igualitária" (Laval; Vergne, 2023, p. 134).

Entende-se, frente ao exposto, que os itinerários formativos e, conseqüentemente, a necessidade de pedagogias que sejam convergentes com os anseios juvenis, quando transversalizadas por uma lógica neoliberal, podem representar um processo de privação cultural e científica aos estudantes. Nota-se que o pragmatismo e a simplificação do conteúdo educacional, com o abandono de uma cultura herdada e a transformação da satisfação pessoal, são dimensões essenciais do intuito totalizante do projeto político neoliberal (Casara, 2021). As demais instâncias socializadoras, especialmente as mídias digitais, fomentam esse modelo de socialização/subjetivação, que focaliza o entretenimento, o que faz com que midiólogos, entre os quais se destaca Postman (2001), entendam que o excesso de diversão desencadeia a morte do homem público. A racionalidade neoliberal contempla e fomenta o intento de dificultar a formação de um *ethos* democrático, pois a sua existência depende da dessimbolização da linguagem e do empobrecimento do pensamento, pois isso levaria a uma compreensão simplificada do mundo e à naturalização de aspectos negativos decorrentes do neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016; Casara, 2021)

A inserção dos projetos de vida como componente curricular obrigatório no Ensino Médio também pode ser interpretada "como uma tecnologia de rentabilização de estilos afetivos a partir da fabricação de subjetividades monetizáveis" (Silva; Estormovski, 2023, p. 1). A proposição desse componente curricular se encontra fundamentada nas competências que a BNCC estabelece para a Educação Básica. Nesse documento normativo, conforme destacado anteriormente, há uma ênfase na necessidade de contemplar as expectativas juvenis, abordando-as de modo integrado, a fim de

Valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua identidade e de seu Projeto de Vida. Assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes para seu aprendizado. Promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares. Estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mercado de trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação (Brasil, 2018, p. 465).

A partir do exposto, percebe-se que a promoção do autoconhecimento não se refere à capacidade de autocrítica fundamental à democracia, tal como preconizada por Nussbaum (2014, 2015), mas sim a um intento de instrumentalizá-lo, de modo a aprimorar as habilidades psíquicas e as monetizar (Cabanas; Illouz, 2022; Silva; Estormovski, 2023). A dimensão social dos projetos de vida também evidencia uma deturpação do conceito de social, na medida em que o Referencial Gaúcho para o Ensino Médio (Rio Grande do Sul, 2021), por exemplo, reduz esse conceito a uma dimensão instrumental do trabalho em grupo como possibilidade de desenvolvimento da responsabilidade e do bem comum. Assim, aspectos caros às discussões críticas acerca da educação, entre os quais a formação do *ethos* democrático e a transformação social, passam ao largo dos documentos normativos da reforma

do Ensino Médio. Com isso, almeja-se a sujeição do indivíduo, por meio da construção de uma percepção determinista da sociedade.

Uma última dimensão apontada como parte dos projetos de vida aborda aspectos profissionais. Ao se ater ao documento que rege o Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, torna-se evidente que vai de encontro a um projeto formativo neoliberal, uma vez que contempla aspectos como "aptidões, competências e habilidades pessoais, mundo do trabalho e empreendedorismo [...] elaboração e gestão de projetos pessoais e profissionais" (Rio Grande do Sul, 2023, p. 61). Tal pressuposição reverbera, por exemplo, a inserção de novas disciplinas nos currículos, entre as quais Empreendedorismo, na área de ciências humanas e sociais aplicadas, ou, ainda, Educação Financeira, no itinerário de matemática e suas tecnologias.

Especificamente no itinerário de ciências humanas e sociais aplicadas, tópicos importantes dessa área do conhecimento, tais como a filosofia e a sociologia, em virtude do axioma do pragmatismo, têm sido substituídos pela ênfase dada ao empreendedorismo. Nussbaum (2015, p. 7) realiza uma defesa da necessidade das artes e das humanidades no currículo escolar, pois são áreas do conhecimento que permitem o desenvolvimento da alma, isto é, "da capacidade de pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras". Privar os estudantes das humanidades e das artes desencadearia um processo de suprimir aqueles elementos que permitem a manutenção da coesão social e da democracia.

Além disso, inserir a disciplina de Empreendedorismo no currículo escolar representa um intento de monetização da subjetividade (Estormovski, 2021; Bernardes; Voigt, 2022; Petrini; Wanderer, 2023). Logo, a inserção dessas discussões revela uma crença e um *ethos* de autovalorização característico do neoliberalismo, no qual a ética contemporânea se refere a "trabalhar a si mesmo com intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz"

(Dardot; Laval, 2016, p. 333). Entende-se que essa mudança decorre, ainda, de uma reconfiguração no mercado de trabalho, no qual as relações empregador-empregado, antes mediadas por uma legislação trabalhista, passam a ser organizadas em torno da informalidade ou da (auto) responsabilização do próprio indivíduo (Antunes, 2005, 2022). As mudanças no âmbito da pedagogia vão ao encontro de uma reconfiguração que abarca campos distintos, como a teologia (Sirico, 2019) e filosofia (Rand, 2022), a fim de legitimar e promover tais mudanças.

Nessa perspectiva, o que se buscou evidenciar é que as mudanças promovidas no currículo escolar, por meio da inserção de uma gramática inovadora, estão ancoradas em uma racionalidade neoliberal. Assim, poder-se-ia falar, conforme Tello (2013), Fávero, Toniato e Consálter (2020) e Franco e Mora (2022), em um neoliberalismo pedagógico promotor de uma cilada gramatical. Nesse viés, o emprego de termos presentes no senso comum e revestidos de uma alta valorização, quando associados à educação ou, ainda, revestidos de expectativas sociais, não pode ser percebido como uma escolha aleatória, formalismo gramatical ou, também, um adorno qualitativo. Entende-se que essa escolha retórico-gramatical é intencional e visa, sobretudo, esboçar uma justificativa ética ao projeto ilógico do neoliberalismo. Sob a herança simbólica e teórica desses conceitos, oculta-se um processo de dessimbolização e resignificação, de modo que eles possam ser utilizados para promover e consolidar o empreendimento formativo neoliberal. Em um momento em que os cursos de formação de professores são tensionados a adotar um caráter pragmático, haveria uma maior probabilidade de aceitação acrítica das reformas que foram propostas.

### **Crítica aos modelos pedagógicos**

Nesta seção, focaliza-se a discussão acerca das consequências sociológicas do desenvolvimento de uma educação voltada ao paradigma neoliberal, argumentando que a ênfase na autorreferencialidade, por meio da hipertrofia do

sujeito e da busca pela satisfação do público (satisfazer o cliente), desencadeia a morte de um homem público. No entanto, essa crítica ao modelo de reforma proposto não nos isenta do intento de que uma reforma no Ensino Médio seja necessária, frente aos elevados índices de evasão existentes e às taxas de insatisfação juvenil com essa etapa da escolarização. Contudo, a legitimidade e os princípios que fundamentam essa proposta devem ser democraticamente negociados. A fim de colaborar no cenário de tais discussões, após a crítica ao modelo utilitarista e individualista de educação, realizam-se algumas ponderações de aspectos que, subjetivamente, entendem-se como fundamentais para que sejam contemplados em qualquer proposta educacional que almeje a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ressalta-se que a crítica ao modelo de sociedade e à antropologia neoliberal se deve, sobretudo, ao seu caráter ilógico derivado do anseio totalizante (Boltanski; Chiapello, 2009). Há um empreendimento infinito de mercantilização e monetização dos recursos naturais, o que, em última instância, esbarra na finitude do mundo físico. Dessa forma, Boltanski e Chiapello (2009) identificam que o modelo capitalista neoliberal prenuncia o seu próprio fim. Por sua vez, a financeirização do mercado, a transferência dos excedentes produtivos e a concentração ilimitada de renda, a longo prazo, tendem a tensionar o pretense consumismo ilimitado necessário para a manutenção do sistema econômico e a exigir mais recursos para a manutenção da ordem social (Dowbor, 2017; Dardot *et al.*, 2021).

Se as mudanças supracitadas são da ordem macroestrutural, abarcando aspectos da organização econômica e social, inequivocamente se pode afirmar que há reverberações no âmbito psíquico, ontológico e antropológico (Dufour, 2008). Nesse viés, Sennett (2019) já identificava que a valorização da lógica concorrencial e a consequente atomização do indivíduo desencadeariam processos de esfacelamento dos laços sociais e da hipertrofização do sujeito. Na medida em que a acumulação de capital e o

empreendedorismo são transformados em um axioma e o egoísmo, atitude outrora condenada, é transformado em um valor régio (Rand, 2022), o indivíduo tende a valorizar a liberdade negativa, que permite alcançá-los em detrimento dos balizadores da conduta moral. Há, assim, uma exigência de autorreferencialidade, que, caso não seja trabalhada, torna-se seminal da construção de Estados pós-democráticos e da organização de novas formas jurídicas que priorizam a espetacularização (Casara, 2018, 2019).

Ainda, no âmbito individual, há um reconhecimento de que o neoliberalismo e as formas de vida por ele promovidas desencadeiam processos de intenso sofrimento psíquico, e, na busca da recuperação da homeostasia, os indivíduos podem adotar estratégias (auto)destrutivas ou desenvolver patologias psicológicas (Han, 2017; Dunker, 2020, 2023; Franco *et al.*, 2023). Entende-se que o neoliberalismo, ao fomentar e sustentar um discurso de que o sucesso profissional ou as conquistas materiais dependem apenas de atitudes individuais, da ação empreendedora e da meritocracia, pode ser gerador de um sentimento de ressentimento naqueles que se sentem ameaçados ou que adotam hábitos em conformidade com os cânones neoliberais (Kehl, 2020). Nessas situações, conforme demonstrado pela psicanálise (Freud, 2011, 2022) e pela teoria crítica (Adorno, 2022), há o risco de adoção da união libidinal em torno de líderes autoritários e, quando unidos nessas hordas primitivas e bárbaras, há o risco de direcionamento do ódio a determinados grupos que, supostamente, valem-se de privilégios para ameaçar a ordem social (Canetti, 2019).

Assim, a crítica às reformas neoliberais, no âmbito educacional, precisa enfatizar, para além da resignificação da linguagem da educação, que ela comporta um risco no âmbito social de promover a aproximação com estágios pós-democráticos ou de flerte com a barbárie. Laval e Vergne (2023) argumentam que os sistemas educacionais, ao promoverem uma base comum e exigirem do indivíduo a renúncia pulsional ou, conforme Charlot (2020), estabelecerem, em

nível subjetivo, uma relação dialética entre desejo e norma, foram fiadores da coesão social. Historicamente, esse modelo de socialização escolar ia ao encontro daquele preconizado nas diferentes instâncias socializadoras, isto é, voltava-se à formação de um sujeito ascético capaz de se autogovernar.

Ao se tornar uma razão-mundo (Dardot; Laval, 2016), o neoliberalismo passa a transversalizar essas instâncias extraescolares, reconfigurando-as e as mobilizando para a formação dos neossujeitos. Com isso, a educação, em decorrência da tradição, permanece como um núcleo contra-hegemônico a ser superado, a fim de permitir que a racionalidade neoliberal assumisse seu intento totalizante. Diante do exposto, reconhece-se que os anseios reformistas educacionais, segundo Laval e Vergne (2023), não se constituem como meros adornos do projeto econômico hegemônico.

No entanto, tal crítica ao intento reformista neoliberal não pode desencadear uma defesa da manutenção da educação da forma como está, tendo em vista que as elevadas taxas de evasão e a frustração juvenil com a escola são um fato social. Assim, a crise da educação contemporânea produz um paradoxo, na medida em que revela que as práticas escolásticas tradicionalmente constitutivas do *ethos* da escola moderna parecem não dar conta das necessidades contemporâneas. Da mesma forma, os modelos hegemonicamente apresentados como capazes de resolver a crise educacional decorrem de uma racionalidade que, conforme evidenciado, leva à morte do homem público.

Em um contexto histórico e político, no qual se anuncia a discordância com os pontos elencados no Novo Ensino Médio (Brasil, 2017) e se argumenta em defesa da necessidade da construção de uma proposta que seja legítima pela sua origem democrática, torna-se importante elencar alguns aspectos que, arbitrariamente, julga-se necessário serem contemplados em tal discussão. Primeiramente, anuncia-se a concordância com o pressuposto da ampliação da carga horária do Ensino Médio, tal como preconizado

pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017). Entende-se que a educação em tempo integral é fundamental para que se alcance “o pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996), uma vez que o tempo maior de permanência na escola pode significar a ampliação de oportunidades de desenvolvimento e do repertório cognitivo, cultural e social. No entanto, a consecução de tal projeto requer a existência de políticas públicas de amparo à população juvenil, sob o risco de reproduzir ou, ainda, ampliar as diferenças sociais e econômicas.

Reconhece-se que o neoliberalismo, ao promover a financeirização da sociedade, levou à pauperização de segmentos sociais, condenando-os a um permanente estágio de pobreza e de ameaça existencial (Dowbor, 2017). Presume-se que, para uma grande parcela dessa população, vítima de pobreza estrutural, a compreensão da educação como uma possibilidade de mobilidade social é sobreposta pela urgência de recursos que permitam condições mínimas de existência. Nesse caso, a população juvenil se vê obrigada a um ingresso no mercado de trabalho, mesmo em condições informais.

Assim, torna-se imprescindível reconhecer, em consonância com Laval e Vergne (2023, p. 77), que “a precariedade da vida e a precariedade escolar alimentam-se mutuamente. A preocupação onipresente com a sobrevivência torna difícil o interesse e o investimento dos alunos e de suas famílias na cultura escolar”. Logo, a busca pela qualidade e pela igualdade educacional está, inexoravelmente, relacionada com a construção de uma sociedade menos desigual. Portanto, reitera-se o entendimento de que as reformas do Ensino Médio sejam acompanhadas, sobretudo, de políticas públicas de redistribuição de renda para as famílias das quais a população juvenil é oriunda.

Reconhece-se que, para além das questões econômicas, a permanência do estudante na instituição de ensino envolve, necessariamente, a relação social estabelecida com o saber. Para Charlot (2000, 2020), há sempre um aspecto subjetivo envolvido no processo de aprendizagem, isto é, algo que mobiliza o discente,

fazendo com que ele se dedique às exigências educacionais. Outrora, entende-se que o valor associado à educação derivou da possibilidade de o certificado escolar ser a garantia de ascensão social e econômica (Bourdieu, 2014). No entanto, contemporaneamente, a financeirização e a improdutividade da economia (Dowbor, 2017, 2020) e as reconfigurações das relações trabalhistas (Antunes, 2005) fazem com que a escolarização não seja certeza de ganho econômico. Há uma compreensão social, difundida por meio de registros biográficos de personagens economicamente bem-sucedidos, de que as habilidades necessárias para alcançar o *status* econômico não são desenvolvidas na instituição escolar.

Dessa forma, é fundamental que ocorra uma reflexão crítica acerca do que mobiliza os adolescentes a permanecerem na instituição educacional. Acredita-se que, para além da submissão voluntária ao mercado preconizada pela antropologia neoliberal, a população juvenil se mobiliza por meio do anseio de participação, da transformação social e do estabelecimento de relações sociais democráticas. No entanto, essa perspectiva de serem agentes de transformação ou comprometidos com as lutas humanas contemporâneas vai, justamente, de encontro ao modelo de formação neoliberal que prioriza a hipertrofia, o empreendedorismo como um fim em si mesmo e a lógica concorrencial.

Frente a isso, corrobora-se com Charlot (2020), quando esse defende e enfatiza a necessidade de reconstruir os fundamentos antropológicos da educação. No campo do Ensino Médio, entende-se que tal pressuposição reverbera na constituição de práticas pedagógicas que não se fundamentam na liberdade negativa, mas sim em um conceito de liberdade autorreflexiva e intersubjetiva (Honneth, 2015). Para tanto, torna-se fundamental uma crítica não apenas aos modelos escolásticos de ensino, como também àquelas pedagogias que exigem autorreferencialidade dos sujeitos. Nesse viés, a Base Nacional Comum Curricular propõe modos de organização do trabalho pertinentes, caso sejam propostos sem exigir dos alunos uma renúncia do acesso

aos demais conhecimentos historicamente sistematizados. Assim, proposições como "Laboratórios, Oficinas, Clubes, Observatório, Incubadoras, Núcleos de Estudo, Núcleos de criação artística" (Brasil, 2018, p. 472) podem, verdadeiramente, ser espaços de participação e um estímulo à perfectibilidade dos discentes.

Em consonância com Nussbaum (2014, 2015), defende-se, ainda, a necessidade de uma "educação baseada nas ciências humanas e, nas ciências, no ensino e na pesquisa científica básica, em vez de nos concentrarmos, de forma mais limitada, nas técnicas aplicadas" (Nussbaum, 2015, p. 53). Logo, entende-se que a ênfase utilitária e pragmática atribuída ao Ensino Médio precisa ser revista, ressaltando essa etapa da Educação Básica como uma possibilidade de acesso a um universo simbólico, cultural e cognitivo produzido pela humanidade.

### Considerações finais

Neste ensaio, buscou-se realizar uma crítica ao conceito antropológico subjacente às pressuposições neoliberais acerca do Ensino Médio, na medida em que essas inibem o desenvolvimento de um modo de vida democrático, acarretando a morte de um homem público. Na seção inicial do artigo, foi abordada a dimensão antropológica do projeto neoliberal. Para tanto, enfatizou-se que a racionalidade hegemônica se fundamenta em uma concepção essencialista de homem, caracterizando e exigindo uma hipertrofia das relações sociais, a autorreferencialidade e a submissão voluntária a um pretense mercado autorregulado; também, identificou-se que a constituição desse sujeito, uma vez que promove o sofrimento psíquico e a desagregação do indivíduo, ocorre mediante a coação; ainda, destacou-se que o intento de formação de um neossujeito, para além da seleção econômica, contempla uma ação direta nos espaços de socialização, dos quais se destacou a educação.

Na segunda seção, abordaram-se as reformas curriculares do Ensino Médio, utilizando, como chave de leitura, as discussões acerca da antropologia neoliberal. Para tanto, argumen-

tou-se que, para justificar socialmente o intento reformista, os perpetradores da proposta do Novo Ensino Médio se valeram de uma estratégia gramatical de escolher termos e conceitos socialmente valorizados e caros ao pensamento pedagógico, dessimbolizando-os e os ressignificando, de modo a contemplarem aspectos do neoliberalismo. Assim, as mudanças preconizadas representam, acima de tudo, uma institucionalização da racionalidade neoliberal e a operacionalização do intento de formação de um neossujeito. A resistência à implementação da proposta, oriunda de grupos sindicais, da sociedade civil e de grupos acadêmicos, levou à suspensão do ímpeto reformista.

A suspensão do cronograma de implementação do Novo Ensino Médio, certamente, não irá refrear o ímpeto reformista neoliberal, tendo em vista que "essa concepção individualista e utilitarista de educação não é um anexo do programa da sociedade neoliberal. Ela está no cerne deste projeto e sustenta a sua implementação" (Laval; Vergne, 2023, p. 132). Assim, hipotetiza-se que aquelas instituições que representam os anseios neoliberais promoverão discursos e práticas educativas que, sob conceitos caros ao pensamento pedagógico, ocultam pressupostos antropológicos neoliberais. Evidencia-se, com isso, a necessidade da manutenção de uma vigilância constante, por meio da análise reflexiva e do estudo em grupo, daquelas práticas desenvolvidas no âmbito escolar, buscando desvelar os seus fundamentos.

### Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- ALEMÁN, Jorge. **Horizontes neoliberales en la subjetividad**. Olivos: Grama Ediciones, 2016.
- ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo Pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. Projeto de vida e empreendedorismo no novo ensino médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27,

n. 1, p. 27011, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/edufoco/article/view/36651>. Acesso em: 2 set. 2023.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 nov. 2025.

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 n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.304, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 627, de 4 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 65, Seção 1, p. 73, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 01 de dezembro de 2025.

BRASIL. [Presidência da República]. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 1, 23 set. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happygracia**: Fabricando cidadãos felizes. São Paulo: Ubu, 2022.

CANETTI, Elias. **Massa e Poder**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CARA, Daniel. Entrevista: Novo Ensino Médio: Análises e Projeções. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 12, n. 23, p. 7-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/7988/5469>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CASARA, Rubens. **Contra a miséria neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CASARA, Rubens. **Estado Pós-democrático**. Neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CASARA, Rubens. **Sociedade sem Lei**: Pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CENCI, Angelo Vitório. Neoliberalismo, capital humano e educação. In: FÁVERO, Altair. A.; TONIETO, Carina.; CONSALTÉR, Evandro (org.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020. p. 87-106.

CHARLOT, Bernard. **Da relação sobre o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

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

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**: a nova arquitetura do poder, sob dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca**: Novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2020.

DUFOUR, Dany Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia Freud, 2008.

DUFOUR, Dany Robert. **O divino mercado**: a revolução cultural liberal. Rio de Janeiro: Companhia Freud, 2005.

DUNKER, Christian. A hipótese depressiva. In: SAFATLE, Vladimir.; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 177-214.

DUNKER, Christian. **Paixão da Ignorância**: a Escuta Entre a Psicanálise e Educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.

ESTORMOVSKI, Renata Cecília. O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 27, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36828/29645>. Acesso em: 30 nov. 2025.

FÁVERO, Altair. A.; TONIETO, Carina.; CONSALTÉR, Evandro (org.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020.

FRANCO, Fábio *et al.* O sujeito e a ordem do mercado: a gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, Vladimir.; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 47-76.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CORRÊA MOTA, Guadalupe. Do Humanismo Crítico ao Neoliberalismo Pedagógico: caminhos de resistência. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 36, p. 1029-1043, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1394>. Acesso em: 28 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização**. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu**. Porto Alegre: LP&M, 2022.

FRIEDMAN, Milton. **Livre para escolher**: um depoimento pessoal. Rio de Janeiro: Record, 2021.

GONÇALVES, Josilaine; KRAWCZYK, Nora. Novo Plano de Carreira docente: Precarização da Reforma do EM. O caso de São Paulo. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14463, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14463>. Acesso em: 27 ago. 2023.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. 7. ed. Belo Horizonte: Yiné, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HAYEK, Friedrich A. **O Caminho da Servidão**. 2 ed. São Paulo: LVM, 2022.

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Boitempo, 2020.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Coimbra: Edições 70, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023.

MARX, Karl. **O Capital**: Livro 1: O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. v. 1.

MENDONÇA FILHO, José. **Justificativa à Medida Provisória 746/2016**. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_requerimentos?idProposicao=2112490](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_requerimentos?idProposicao=2112490) Acesso em: 2 set. 2023.

NUSSBAUM, Martha C. **Educação e Justiça Social**. Ramada: Edições Pedagogo, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa de humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PETRINI, Silvane Gema.; WANDERER, Fernanda. A publicação Educação em Revista e o empreendedorismo: processos de individualização e singularização dos aprendentes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 66, p. 1-21, e-30165, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/30165>. Acesso em: 2 set. 2023.

PERKINS, John. **Confissões de um Assassino Econômico**. São Paulo: Cultrix, 2005.

PERKINS, John. **Novas Confissões de um Assassino Econômico**: a chocante história por trás dos bastidores sobre como os Estados Unidos dominaram o mundo. São Paulo: Cultrix, 2008.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: As origens da nossa época. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

POSTMAN, Neil. **Divertirse hasta morir**: El discurso público en la era del show business. 2 ed. Barcelona/Espanha: Ediciones de la Tempestad, 2001.

RAND, Any. **A Virtude do Egoísmo**. São Paulo: LVM, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio**. Porto Alegre: SEDUC RS, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, Roberto R.; ESTORMOVSKI, Renata Cecília. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14363, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14363>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SIRICO, Robert. **O chamado do empreendedor**. São Paulo: LVM, 2019.

STIGLITZ, Joseph. **A globalização e seus malefícios**. Birigui: Futura, 2002.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2023.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César (coord.). **Epistemologias de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11-20.

VON MISES, Ludwig. **As seis lições**. São Paulo: LVM, 2018.

VON MISES, Ludwig. **O livre mercado e seus inimigos**. Campinas: Vide Editorial, 2017.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 2020.

---

### Mateus Lorenzon

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de pesquisa 2: Processos Educativos e Linguagem. Bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES II). Mestre em Ensino, pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), em 2018; especializado em Educação e Saberes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL), em 2022; e graduado em Pedagogia, também pela UNIVATES, em 2016. Professor nas redes públicas de Arroio do Meio/RS e Lajeado/RS.

---

### Altair Alberto Fávero

Bolsista de Produtividade em pesquisa 2. Possui pós-doutorado (bolsista CAPES), pela Universidad Autónoma del Estado de México, em 2012; doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2007; mestrado em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1998; especialização em Epistemologia das Ciências Sociais, em 1993, e graduação em Filosofia Licenciatura Plena, pela Universidade de Passo Fundo, em 1989. Atualmente, é professor titular III e pesquisador da Universidade de Passo Fundo desde 1992. É professor do corpo docente permanente do mestrado e doutorado em Educação (desde 2008), atuando na linha de políticas educacionais. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES – UPF/RS), no qual coordena os projetos de pesquisa “Docência universitária e políticas educacionais”, “Políticas curriculares para o Ensino Médio” e “Políticas para o ensino de Filosofia”. É, também, pesquisador do Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul e da Rede Ensino Médio – Pesquisa.

---

### Endereço para correspondência

#### Mateus Lorenzon

Rua Pará, 550

Universitário, 95014-188

Lajeado, RS, Brasil

#### Altair Alberto Fávero

Universidade de Passo Fundo

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Filosofia

Campus I, Caixa Postal n. 611

São José, 99001970

Passo Fundo, RS, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*