

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DISCENTE NO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO GLOBAL

STUDENT IDENTITY CONSTRUCTION IN SECONDARY EDUCATION IN A GLOBAL CONTEXT

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ESTUDIANTIL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN UN CONTEXTO GLOBAL

Aurélio Cassiano de Oliveira¹

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira²

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Resumo

Este estudo analisa o discurso da proposta de formação da identidade discente no ensino médio do século XXI, voltado aos países da periferia capitalista, a partir da agenda educacional dos organismos internacionais. Trata-se de uma investigação qualitativa de cunho documental e bibliográfico, cujo corpus inclui a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e o Relatório Delors (1996). A pesquisa adota o referencial teórico-metodológico pós-estruturalista e a abordagem do Ciclo de Políticas, concentrando-se no contexto de influência das políticas educacionais, como base nas contribuições dos seguintes autores: Peters (2000), Ball (2005, 2010, 2011, 2014, 2018), Mainardes (2006), Lopes e Macedo (2011), Dias e López (2006), Paraíso (2012), Stuart Hall (2006), Silva (2016) e outros afins. Os resultados indicam que a proposta de formação da identidade discente se configura em torno dos discursos de flexibilidade, empregabilidade e empreendedorismo, mediada por processos de regulação e comodificação, que produzem sujeitos performáticos, competitivos e voltados à autogestão. Nesse cenário, valores como tolerância e convivência pacífica são mensurados e utilizados para disciplinar a subjetividade em consonância com a racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: Identidade Discente; Ensino Médio; Organismos Internacionais; Neoliberalismo.

Abstract

This study analyzes the discourse underlying the proposed formation of student identity in 21st-century secondary education, with a focus on countries in the capitalist periphery, based on the educational agenda of international organizations. It is a qualitative investigation of a documental and bibliographic nature, whose corpus includes the World

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE) e Bolsista CAPES, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7478559230724980>. E-mail: aurelio20241000160@alu.uern.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4733-1280>.

² Doutora pela Universidade do Estado do Rio Janeiro (UERJ). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Graduada em Pedagogia pela Universidade do Rio Grande do Norte (UERN). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN) e Diretora da Faculdade de Educação (FE/UERN), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8833639182507760>. E-mail: meyreoliveira@uern.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3487-6591>.

Declaration on Education for All (1990) and the Delors Report (1996). The research adopts a post-structuralist theoretical-methodological framework and the Policy Cycle approach, concentrating on the policy influence context, grounded in the contributions of Peters (2000), Ball (2005, 2010, 2011, 2014, 2018), Mainardes (2006), Lopes and Macedo (2011), Paraíso (2012), Hall (2006), Silva (2016), among others. The findings indicate that the proposed formation of student identity is structured around discourses of flexibility, employability, and self-entrepreneurship, mediated by processes of regulation and commodification, which produce performative, competitive, and self-managed subjects. Within this scenario, values such as tolerance and peaceful coexistence are measured and deployed to discipline subjectivity in alignment with neoliberal rationality.

Keywords: Student Identity; Secondary Education; International Organizations; Neoliberalism.

Resumen

Este estudio analiza el discurso de la propuesta de formación de la identidad estudiantil en la enseñanza secundaria del siglo XXI, orientado a los países de la periferia capitalista, a partir de la agenda educativa de los organismos internacionales. Se trata de una investigación cualitativa de carácter documental y bibliográfico, cuyo corpus incluye la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y el Informe Delors (1996). La investigación adopta el marco teórico-metodológico posestructuralista y el enfoque del Ciclo de Políticas, centrándose en el contexto de influencia de las políticas educativas, basándose en las contribuciones de los siguientes autores: Peters (2000), Ball (2005, 2010, 2011, 2014, 2018), Mainardes (2006), Lopes y Macedo (2011), Dias y López (2006), Paraíso (2012), Stuart Hall (2006), Silva (2016) y otros similares. Los resultados indican que la propuesta de formación de la identidad estudiantil se configura en torno a los discursos de flexibilidad, empleabilidad y emprendimiento, mediados por procesos de regulación y commodificación, que producen sujetos performativos, competitivos y orientados a la autogestión. En este escenario, valores como la tolerancia y la convivencia pacífica se miden y utilizan para disciplinar la subjetividad en consonancia con la racionalidad neoliberal.

Palabras claves: Identidad estudiantil; Educación secundaria; Organismos Internacionales; Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

A compreensão das políticas públicas educacionais no contexto contemporâneo exige uma análise atenta dos processos de circulação global de ideias, discursos e práticas, especialmente no que se refere ao ensino médio e à formação da identidade discente. A partir da década de 1990, intensificou-se a atuação de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, que passaram a desempenhar um papel central na definição de agendas educacionais destinadas aos países da periferia capitalista.

Esses organismos constituem comunidades epistêmicas globais, que atuam como instâncias de poder responsáveis por produzir e legitimar consensos sobre educação e organização curricular, disseminando ideias e diretrizes apresentadas como verdades universais. Como afirmam Dias e Lopes, constituem “uma coalizão de sujeitos que promovem um dado regime de verdade e, conseqüentemente, de poder, legitimando o estreitamento da relação política/conhecimento” (Dias e López, 2006, p. 57). Em outras palavras, Dias e López mostram que essas comunidades (compostas por especialistas,



consultores, universidades e os próprios organismos internacionais) atuam juntos para estabelecer o que é considerado verdadeiro e legítimo, exercendo poder sobre o que é aceito como conhecimento e influenciando decisões políticas e práticas educacionais. A influência desses grupos se manifesta por meio da legitimação social, construída pela produção discursiva de consenso, em que os discursos selecionados são apresentados como dogmas e projetados para serem aceitos inquestionavelmente.

Neste cenário de circulação global de políticas educacionais, o papel da escola e do estudante é redefinido, com ênfase na adaptação às transformações econômicas e sociais resultantes da crise do capitalismo contemporâneo e sua mais recente forma de gestão, o neoliberalismo. A identidade do estudante é construída discursivamente como resposta às demandas do mercado de trabalho e aos padrões sociais impostos pela sociedade neoliberal, valorizando competências, habilidades e valores associados à flexibilidade, à empregabilidade e ao empreendedorismo de si.

Diante disso, a questão central desta pesquisa é: como a agenda educacional dos organismos internacionais, expressa na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e no Relatório Delors (1996)³, articula sentidos para construir um discurso universal de formação da identidade discente nos países periféricos? Este estudo analisa o discurso da proposta de formação da identidade discente no ensino médio do século XXI, voltado aos países da periferia capitalista, a partir da agenda educacional de organismos internacionais. O foco é compreender os sentidos atribuídos a competências, habilidades e valores e como os documentos (marcos normativos e simbólicos) articulam esses sentidos na construção da identidade do estudante.

Compreender como esses documentos constroem sentidos sobre o estudante da educação básica é essencial para problematizar as formas pelas quais as políticas globais incidem nos países periféricos e como esses discursos influenciam práticas educacionais locais, demonstrando a relevância do estudo para a análise crítica das políticas educacionais internacionais.

Nessa perspectiva, este trabalho está organizado em cinco seções. A primeira, apresenta a contextualização do estudo, destacando a relevância da análise das políticas educacionais globais e a construção da identidade discente no ensino médio dos países da periferia capitalista. A segunda seção descreve as perspectivas teórico-metodológicas

³ Documento originalmente publicado em 1996, intitulado *Educação: um tesouro a construir*. A versão utilizada neste estudo é a edição brasileira de 2006. Assim, ao se referir ao relatório como marco histórico, será adotada a data de 1996; ao citar trechos literais, considera-se o ano de 2006.



adotadas, detalhando a abordagem pós-estruturalista e o uso do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, com ênfase no contexto de influência. A terceira seção discute a atuação das redes políticas globais, os processos de homogeneização curricular e os efeitos sobre a identidade discente, mediante a articulação dos conceitos de redes políticas, governança em rede, neoliberalismo, discurso, currículo e identidade. A quarta seção se dedica à análise dos documentos internacionais destacados na questão central deste estudo, com o intuito de demonstrar de que maneira seus discursos estruturam sentidos de currículo e modos de subjetivação. Por fim, na quinta seção, são expostas as considerações finais, nas quais se sintetizam os resultados da pesquisa, destacando os efeitos das políticas globais sobre a formação da identidade discente e os impactos observados a partir da perspectiva pós-estruturalista.

METODOLOGIA

O estudo adota uma discussão qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. O corpus da pesquisa é composto pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e pelo Relatório Delors (1996). A análise dos dados é realizada a partir da perspectiva teórico-metodológica pós-estruturalista e da abordagem do Ciclo de Políticas, como base nas contribuições dos seguintes autores: Peters (2000), Ball (2005; 2010; 2011; 2014; 2018), Mainardes (2006), Lopes e Macedo (2011), Paraíso (2012), Hall (2006) e Silva (2016). Além destes, outros autores foram mobilizados para o diálogo com o referido campo teórico-metodológico, visando o aprofundamento do estudo.

O pós-estruturalismo se configura como uma perspectiva teórico-metodológica que questiona as concepções de estruturas fixas e universais do pensamento científico, atribuindo à linguagem uma centralidade na compreensão da dinâmica social, que é entendida como resultado das práticas discursivas. A linguagem não é vista como um sistema de signos fixos e estáveis (como no estruturalismo), mas como um sistema de significados contingentes (fluídos e contextuais), ou seja, em constante processo de transformação e ressignificação discursiva. Assim, o pós-estruturalismo se caracteriza “[...] como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita” (Peters, 2000, p. 28) ou ainda como “uma complexa trama formada por muitas e diferentes correntes” (Peters, 2000, p. 46).

O Ciclo de Políticas, desenvolvido por Stephen Ball e colaboradores, é uma ferramenta analítica que permite compreender as políticas educacionais como processos contínuos de negociação e reinterpretação. Esses processos ocorrem em diferentes



espaços e temporalidades, refletindo a complexidade das políticas educacionais. Nesse sentido, o Ciclo é composto por três contextos principais, interligados e dinâmicos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

O contexto de influência refere-se ao espaço sociopolítico em que as políticas são iniciadas e formuladas, os discursos políticos são construídos e os grupos de interesse disputam a influência na definição das finalidades educacionais e do sentido do que é ser educado (Mainardes, 2006). “Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 257), em que certas vozes se legitimam enquanto outras são silenciadas. Sob essa dinâmica, a política educacional passa a ser formulada em escala global “por novos atores em novos espaços, dos quais muitos são privados, em todos os sentidos dessa palavra” (Ball, 2018, p. 2).

O contexto de produção de texto diz respeito às representações da política presentes em “textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (Mainardes, 2006, p. 52). Essas representações envolvem não apenas “as agências executivas e legislativas que assinam regulamentos, mas também toda sorte de documentos que buscam explicar e/ou apresentar a política às escolas e à sociedade em geral (Lopes; Macedo, 2011, p. 247). Tais documentos refletem disputas, negociações e consensos entre instituições estatais, partidos políticos, agências multilaterais e setores privados, funcionando como referências normativas e simbólicas para as práticas escolares.

Por fim, o contexto da prática refere-se à forma como essas políticas são reinterpretadas e adaptadas no cotidiano escolar, articulando-se de modo contínuo com os contextos de influência e de produção de texto. Assim, nessa perspectiva, a política ultrapassa a ideia de mera execução do que está prescrito, configurando-se como um processo em permanente reconstrução, no qual emergem diferentes possibilidades de interpretação e ação (Ball; Bowe, 1992, apud Mainardes, 2006).

Para atender ao objetivo deste estudo, a análise documental foi delimitada ao contexto de influência, considerando os espaços sociopolíticos em que a agenda educacional internacional é constituída discursivamente. A investigação focou nas operações discursivas e na organização dos documentos, observando termos recorrentes e as relações entre ideias que se articulam para formar discursos. O objetivo foi analisar os conteúdos dos discursos a partir dos significantes privilegiados (palavras ou expressões que organizam o sentido de um texto, mostrando o que é valorizado e o que é silenciado), “para ler o que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’” (Shiroma; Campos e



Garcia, 2005, p. 439). Além disso, com base em Paraíso (2012), buscou-se compreender como os textos operam e geram efeitos, quais são as lógicas que sustentam suas formulações, e como se entrelaçam as demandas históricas e as visões de sujeitos e de sociedade (tanto as legitimadas quanto as silenciadas), assim como as relações de poder que delas emergem.

Os documentos foram fragmentados e reorganizados, permitindo identificar os eixos discursivos predominantes e os sentidos que buscam estabilizar, revelando como estruturam a política curricular de formação da identidade discente e os modos de subjetivação que propõem. Essa análise expressa ainda que os documentos não apenas organizam discursos, mas também participam da produção de consenso e da legitimação social de determinadas interpretações sobre currículo e sobre os sujeitos escolares.

A abordagem pós-estruturalista adotada envolveu desconstrução crítica, articulando os elementos identificados com o contexto, o problema de pesquisa e o referencial teórico, para captar os mecanismos discursivos de poder. Neste processo, a análise documental se constituiu como ferramenta para compreender como os discursos são produzidos, em quais condições históricas emergem e a que relações de poder estão articulados (Paraíso, 2012). Ademais, permite compreender como essas relações de poder se expressam por meio dos discursos, orientando formas de ser, agir e pensar na educação (Paraíso, 2012).

O percurso metodológico da análise documental foi estruturado em etapas sucessivas, buscando interpretar os sentidos produzidos nos documentos e as articulações que estabelecem com a racionalidade neoliberal. A primeira etapa consistiu na delimitação do corpus, composto pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e pelo *Relatório Delors* (2006), situando-os no ciclo de políticas educacionais globais e reconhecendo-os como marcos discursivos de uma agenda internacional.

Na segunda etapa, realizou-se uma leitura exploratória dos documentos, a fim de identificar os significantes privilegiados, ou seja, expressões que funcionam como núcleos de significação e em torno das quais se organizam os sentidos do texto.

A terceira etapa correspondeu à análise dos enunciados em que esses significantes aparecem, examinando suas operações discursivas e estratégias de legitimação. Esse movimento permitiu compreender como certas expressões são apresentadas como universais e necessárias, enquanto outras possibilidades são silenciadas.

Na quarta etapa, os significantes foram articulados aos princípios neoliberais, compreendidos aqui como operadores discursivos - eficiência, competitividade, capital humano, meritocracia, resultados mensuráveis, flexibilidade, entre outros. A análise buscou



mostrar como esses princípios atravessam os documentos e são naturalizados por meio de enunciados que parecem neutros, mas carregam efeitos de poder.

A quinta etapa envolveu o uso de conceitos analíticos de Ball (2005, 2010) como performatividade e *accountability*, para explicitar como a racionalidade neoliberal se materializa em dispositivos de regulação que vinculam currículo, avaliação e identidade discente.

Por fim, procedeu-se a uma síntese interpretativa, em que as construções discursivas identificadas foram organizadas em termos de efeitos discursivos e regimes de verdade, demonstrando como os documentos produzem subjetividades discentes alinhadas às demandas do neoliberalismo, mas também passíveis de recontextualização e disputa em diferentes contextos nacionais e locais.

REDES POLÍTICAS GLOBAIS, HOMOGENEIZAÇÃO CURRICULAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DISCENTE

As políticas educacionais contemporâneas se desenvolvem em um cenário de intensificação das redes políticas globais, nas quais organismos internacionais como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial desempenham papel central na difusão de orientações e recomendações. Essas redes compõem o contexto de influência, descrito por Mainardes (2006), como um espaço em que diferentes atores disputam legitimidade e buscam impor determinados significados às políticas educacionais. Segundo Ball (2014), essas redes são formadas por múltiplos atores que compartilham discursos e estratégias, funcionando como circuitos de legitimação e circulação de ideias que atravessam fronteiras nacionais, por meio das Redes Transnacionais de Influências (TANs). Estes atores [...] “se unem social, política, econômica e discursivamente dentro das redes sociais e constituem uma comunidade política epistêmica” (Ball, 2018, p. 5), operando de forma articulada e coordenada na produção de agendas políticas, discursos e valores.

A atuação das redes políticas globais no contexto de influência revela que a formulação das políticas educacionais não é neutra, mas configurada por disputas discursivas em que diferentes atores — governos, organismos multilaterais, especialistas e consultores — articulam sentidos sobre currículo e identidade discente. Os documentos internacionais não se limitam a apresentar diretrizes técnicas, mas também funcionam como mecanismos de legitimação que estruturam regimes de verdade, orientando práticas



e subjetividades. A identidade discente, nesse contexto, emerge como um efeito contingente dessas interações discursivas, constituindo sujeitos capazes de internalizar padrões de competência, flexibilidade e empregabilidade e, ao mesmo tempo, recontextualizar e adaptar essas construções a contextos específicos.

O contexto de influência destaca como a racionalidade neoliberal atravessa a educação, convertendo princípios econômicos em normas de conduta para estudantes e professores. Esse processo ocorre por meio da governança em rede, que, segundo Ball (2014), consiste em um processo compartilhado de resolução de problemas, articulando colaboração, parcerias e trabalho em rede, envolvendo múltiplos atores (incluindo organismos multilaterais, instâncias estatais e setores privados) e ampliando suas participações na governança. O processo atua como tecnologia de regulação, ao estabelecer padrões de eficiência, competitividade e responsabilização individual que moldam comportamentos e expectativas de aprendizagem. As comunidades epistêmicas globais, compostas por especialistas, consultores e organismos internacionais, selecionam e priorizam discursos que reforçam a lógica do capital. Isso resulta na marginalização ou silenciamento de práticas locais e interpretações alternativas. Assim, o poder discursivo não se limita apenas à formulação de políticas, mas também influencia os modos de subjetivação dos indivíduos.

Além disso, o currículo e a identidade discente funcionam como instrumentos de governança, incorporando a racionalidade neoliberal e transformando competências, valores e comportamentos em indicadores de conformidade e desempenho, deixando de ser um espaço neutro de transmissão de conteúdo. Assim, a formação discente não se limita à aquisição de saberes, mas envolve a internalização de regimes de verdade que definem o que é apropriado, eficaz e desejável na educação global, evidenciando a centralidade do discurso na produção de sujeitos alinhados às normas neoliberais.

A partir dessa configuração, compreende-se que os organismos internacionais exercem papel fundamental na construção de consensos que incidem sobre os países periféricos, orientando reformas e agendas educacionais. Nessa forma de regulação, o Estado não desaparece, mas é reposicionado em articulação com organismos externos, que passam a influenciar diretamente as decisões sobre currículo, formação, avaliação, entre outros aspectos. Entretanto, como ressaltam Lopes e Macedo (2011), não se trata apenas de importação de modelos, mas de processos de tradução e recontextualização: as políticas globais são apropriadas nos contextos nacionais, adquirindo novos sentidos a partir das disputas locais. Essa “recontextualização se desenvolve em decorrência da



circulação de discursos e textos de um contexto a outro, nessa tensão entre novas possibilidades de leitura e manutenção de limites discursivos” (Lopes e Macedo, 2011, p. 248).

A lógica que sustenta tais arranjos é a do neoliberalismo, entendido, segundo Dardot e Laval (2016), como um sistema normativo que estende a lógica do capital a todas as dimensões da vida. Essa racionalidade produz efeitos que ultrapassam a economia e moldam práticas sociais e educacionais. No campo da educação, o neoliberalismo se materializa em discursos que vinculam qualidade a eficiência, desempenho e adaptação ao mercado de trabalho. Como bem afirmam Dardot e Laval (2016, p. 17), “a racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação”. O discurso produzido no âmbito educacional funciona, segundo Ball (2010, p. 38), como “[...] uma tecnologia de governo, uma cultura e uma forma de regulação [...]”, capaz de produzir efeitos de verdade e estabelecer práticas e modos de ser dos sujeitos. Assim, percebe-se que a linguagem não apenas descreve a realidade, mas constrói regimes de verdade que orientam a ação dos sujeitos e das instituições.

Nesse quadro, o currículo deixa de ser visto como espaço neutro de transmissão de conteúdos e passa a operar como dispositivo de regulação social. Para Lopes e Macedo (2011), o currículo constitui um campo de disputas constante pela construção e reconstrução de significados e, como tal, é uma prática de poder em que se decide quais conhecimentos devem ser legitimados pela escola e quais devem ser excluídos. Ao ser orientado por organismos internacionais, o currículo assume o papel de organizar competências e habilidades consideradas necessárias ao estudante do século XXI, reforçando padrões que atravessam diferentes países e contextos.

Essa tentativa de padronização conduz à discussão sobre a identidade discente. Stuart Hall (2006) destaca que a identidade do sujeito não é uma essência fixa, mas um processo discursivo em constante transformação: múltipla, fragmentada e contraditória, sempre produzida em contextos históricos e culturais específicos. Nessa direção, Silva (2016) reforça que a identidade deve ser compreendida como uma construção social e um processo de produção, e não como um dado fixo ou uma essência imutável.

Assim, quando as políticas globais prescrevem competências universais para os estudantes, projetam uma identidade marcada pela flexibilidade, pela empregabilidade e pelo empreendedorismo de si – atributos compatíveis com a lógica neoliberal. No entanto, como destacam Lopes e Macedo (2011), o social é uma estrutura aberta, que oferece aos



sujeitos múltiplas possibilidades de identificação, sem permitir a fixação de uma identidade universal. Essa abertura é evidenciada socialmente pelos movimentos de resistência e contestação, que demonstram a impossibilidade de uma padronização completa da identidade discente.

A homogeneização curricular, nesse contexto, deve ser compreendida como efeito das disputas e negociações que ocorrem em nível global. Cada norma, recomendação ou diretiva internacional produz sentidos que, embora apresentados como universais, são continuamente reinterpretados e rearticulados em âmbito nacional e local. Do ponto de vista pós-estruturalista, a identidade discente surge como um processo dinâmico e contingente: não é determinada unicamente pelos documentos globais, mas constituída na interseção entre discursos internacionais e adaptações locais, configurando sujeitos múltiplos, flexíveis e adaptáveis às exigências de um mercado educacional globalizado.

Vale ressaltar que, mesmo quando surgem identidades que resistem às orientações discursivas (isto é, normas, regras e práticas construídas social e discursivamente), produzidas nos espaços de poder, isso não significa que os princípios neoliberais que projetam modos de ser para os sujeitos deixem de exercer influência. Esses princípios podem se estabelecer de forma “provisória e contingente, ainda que, por vezes, essa provisoriedade perdure por séculos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 229), como modos de ser e agir dos sujeitos. Nos países da periferia capitalista, essa tentativa de homogeneização tende a silenciar especificidades culturais e históricas, impondo padrões globais de subjetivação; contudo, como analisam Hall (2006) e Lopes e Macedo (2011), as identidades não se constituem de forma fixa ou definitiva, pois resultam de processos de tradução, ressignificação e disputa nos diferentes contextos nacionais e escolares.

Nessa dinâmica, é importante considerar também a constituição das chamadas comunidades epistêmicas globais (já mencionada na introdução), que produzem consensos em torno da educação. Esse movimento reforça o caráter discursivo da política educacional, ao apresentar determinadas orientações como universais e inevitáveis, ainda que resultem de disputas de poder. A atuação dessas comunidades epistêmicas deve ser entendida à luz do contexto histórico mais amplo.

A crise do capitalismo, que se intensificou a partir da década de 1970, resultou em mudanças profundas nas formas de regulação social e política, impactando diretamente os sistemas educativos. Nesse cenário, emergiu a racionalidade neoliberal, caracterizada pela retração do Estado de Bem-Estar e pela ampliação das lógicas de mercado para os diferentes setores da vida social. Peck e Tickell (2002 apud Ball, 2014) organizam esse



processo em três momentos: 1) proto-neoliberalismo, que representa a fase inicial de formulação de princípios; 2) roll-back neoliberalism, caracterizado pelo desmonte do Estado de Bem-Estar Social; e 3) roll-out neoliberalism, que se refere à expansão das reformas e à implementação de novas formas de governança, ou seja, à regulação neoliberal.

No contexto latino-americano, esse movimento se consolidou no âmbito do chamado Consenso de Washington (Williamson, 1990; Portella Filho, 1994 apud Gentili, 1998), que definiu diretrizes de ajuste estrutural vinculadas a empréstimos internacionais, condicionando reformas macroeconômicas e sociais - entre elas, a educação. Assim, organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a UNESCO passaram a exercer forte influência sobre as políticas educacionais, difundindo princípios de eficiência, competitividade e resultados, que se materializaram em documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e o Relatório Delors (1996).

A partir da última fase, na década de 1990, o neoliberalismo se consolidou como modelo de regulação social, tendo a educação como espaço estratégico para a formação de subjetividades alinhadas ao mercado global.

É nesse contexto que organismos passaram a desempenhar papel central na produção de agendas educacionais globais. Ball (2014) observa que as organizações internacionais não apenas difundem recomendações, mas também constroem dispositivos de regulação que orientam políticas nacionais. A educação é, assim, reconfigurada como instrumento de desenvolvimento econômico e social, com foco na formação de sujeitos capazes de responder às demandas da globalização.

Essa articulação entre redes políticas e comunidades epistêmicas produz efeitos diretos sobre os currículos. Os referidos documentos internacionais exemplificam a tentativa de consolidar um projeto de formação da identidade discente baseado em competências universais, apresentadas como necessárias ao estudante do século XXI. Os documentos não se limitam a declarar intenções, pois produzem efeitos concretos, estruturando lógicas e silenciando alternativas possíveis.

Nos países da periferia capitalista, essa tentativa de homogeneização curricular tende a reforçar padrões globais que privilegiam competências e habilidades associadas à flexibilidade e à adaptação ao mercado, silenciando particularidades locais e outras experiências educativas. Em outras palavras, significa limitar a diversificação de práticas pedagógicas, reprimir a autonomia docente, desconsiderar as diferenças de identidades discentes e bloquear a capacidade das escolas de organizar o espaço escolar e os



processos em conformidade com as especificidades culturais e locais. Dessa forma, reduz-se as múltiplas possibilidades educacionais no espaço escolar. É nesse cruzamento e tensionamento entre discursos internacionais e traduções nacionais que se configuram as disputas em torno da formação da identidade discente.

Por fim, a análise do contexto de influência demonstra que os efeitos das redes políticas globais não são homogêneos nem neutros. As identidades discentes são sempre construídas na interseção entre discursos globais e interpretações locais, produzindo sujeitos fragmentados, múltiplos e tensionados entre padrões universais e especificidades contextuais. Essa perspectiva reforça a compreensão pós-estruturalista da educação como um espaço de produção de sentidos, em que currículo e identidade não são dados, mas efeitos das práticas discursivas que circulam nas redes internacionais, nacionais e locais e moldam, ao mesmo tempo, as normas e as subjetividades dos estudantes.

A análise desses marcos globais permite compreender como se estruturam os sentidos de currículo e de identidade propostos para o estudante do século XXI. Na próxima seção, examinaremos de forma mais detalhada dois documentos internacionais de referência que materializam a agenda da UNESCO: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e o Relatório Delors (1996). O objetivo é analisar os discursos que norteiam a proposta de formação da identidade discente no ensino médio em contexto global, a fim de compreender os significados atribuídos a essa construção.

ENSINO MÉDIO E A IDENTIDADE DISCENTE NA AGENDA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A análise dos documentos mencionado demonstra que a construção da identidade discente no ensino médio contemporâneo se constitui como um dispositivo discursivo neoliberal, no qual educação, mercado e governança em rede articulam-se para deslocar a responsabilidade social para o indivíduo. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, por exemplo, aponta que “[...] o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas [...]” e que “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2).

Na mesma direção, o Relatório Delors enfatiza que os estudantes devem se preparar para um mundo “[...] frequentemente submetido ao império da tecnologia” (Delors, 2006, p. 135). Assim, destaca-se a necessidade de competências cognitivas, práticas e sociais para



a educação dos estudantes nos países da periferia capitalista, salientando que: “o ensino e a formação técnicos e profissionais que preparam técnicos e trabalhadores de nível médio são, particularmente, importantes para os países em desenvolvimento” (Delors, 2006, p. 136).

Nesse sentido, a educação é concebida como um meio pragmático e utilitarista, voltado à formação de sujeitos adaptáveis, performáticos e competentes, alinhados às exigências do capital global. Simultaneamente, busca disciplinar os grupos sociais mais vulneráveis, preparando-os para se ajustarem a crises econômicas, sociais e políticas globais.

Nos documentos analisados, percebe-se que a formação da identidade discente está estruturada em torno de princípios da racionalidade neoliberal, como eficiência, desempenho e resultados. As metas e indicadores estabelecidos tornam o progresso do estudante mensurável, direcionando-o para a maximização do capital humano. A identidade discente passa a ser construída como a de um sujeito autogerido, capaz de avaliar seu próprio desempenho e ajustar suas

A proposta de formação discente se organiza a partir dos quatro pilares da educação para o século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – e se desdobra em três eixos interdependentes: produtivo, social e cultural.

No eixo produtivo, vinculado à preparação para o trabalho, a identidade discente é moldada para maximizar o capital humano, mediante o desenvolvimento de competências técnicas e cognitivas e habilidades práticas, em consonância com princípios de eficiência, competitividade e resultados. A competitividade e o capital humano são categorias estruturantes na formação da identidade discente. Os documentos analisados indicam que o estudante deve internalizar práticas de autogestão e autoaperfeiçoamento contínuo, transformando seu aprendizado em resultados mensuráveis e constantemente avaliados. O desempenho escolar passa a ser avaliado não apenas em termos de aquisição de conhecimentos, mas também em termos de produtividade e capacidade de adaptação às exigências do mercado global, configurando uma identidade do estudante. Nesse cenário, os sujeitos “[...] são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que agregam valor a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma experiência de cálculo” (Ball, 2010, p. 51, grifo do autor). Como observa Rose (1989 apud Ball, 2010, p. 51, grifo do autor), “eles devem se tornar sujeitos empreendedores, que vivem suas vidas como um empreendimento do eu”.



Nesse sentido, o Relatório Delors (2006, p. 136) recomenda que o ensino deve “[...] preocupar-se mais, não só com os conteúdos, mas também com a preparação para a vida ativa.” Isso significa que a escola deve, por meio de um currículo baseado em competências, empenhar-se em construir uma identidade universal para os estudantes, na qual o indivíduo seja “[...] competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano [...] e trabalhar a si mesmo com o intuito de se transformar continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz” (Dardot e Laval, 2016, p. 333).

Esse eixo busca instaurar a performatividade (a cultura do desempenho) nas escolas, no qual o desempenho e a responsabilização (*accountability*) se tornam critérios de legitimação do sujeito, transformando o currículo em uma tecnologia moral que padroniza, avalia e disciplina. A responsabilização reforça o movimento neoliberal, associando qualidade educativa a relatórios, metas e indicadores. O currículo se transforma em um dispositivo regulador de práticas educacionais, avaliando professores e estudantes por padrões pré-estabelecidos, configurando o sujeito como responsável por demonstrar resultados e justificar seu desempenho. Dessa forma, a performatividade passa a integrar a cultura escolar (Ball, 2005), atravessando a constituição da identidade discente e alinhando-a às exigências do neoliberalismo global.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a dimensão produtiva da proposta de identidade discente visa instrumentalizar a aprendizagem, reduzindo-a a uma simples adaptação ao mercado, ao mesmo tempo em que oculta as desigualdades sociais. Assim, o currículo se configura como “[...] um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996 apud Ball, 2005, p. 545).

No eixo social, a identidade discente é construída por meio de uma cidadania neoliberal, marcada pela responsabilidade individual e pela meritocracia deslocando do Estado para o sujeito a resolução de problemas sociais. A lógica meritocrática é central nesse processo, ao produzir sentidos que vinculam o sucesso do estudante ao cumprimento de metas e padrões de desempenho estabelecidos. As avaliações sistemáticas e os indicadores de resultados reforçam a responsabilidade individual pela aprendizagem, consolidando normas de disciplina, autogestão e produtividade. Desse modo, o estudante não apenas internaliza valores de eficiência e competitividade, mas também assume um papel ativo na construção de sua própria identidade performativa, ajustando continuamente suas ações às exigências das políticas globais.

O Relatório Delors indica que os estudantes devem “[...] adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a



pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe” (Delors, 2006, p. 101). Nesse sentido, ressalta que a educação deve promover a capacidade de resolver conflitos, por meio da iniciação dos estudantes em projetos de cooperação desde a infância: “atividades desportivas e culturais [...] e atividades sociais, como [...] ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações” (Delors, 2006, p. 99). A educação torna-se, assim, uma ferramenta global discursiva de reformulação não somente das bases econômicas, mas também das “[...] sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas à desvantagem social” (Ball, 2014, p. 43).

A educação, como campo de disputa por significados de identidade, conduzida pela classe hegemônica contemporânea, torna-se um instrumento para forjar identidades alinhadas ao projeto neoliberal de sociedade. Nesse contexto, os sujeitos são posicionados nos discursos para internalizar a lógica da autogestão e do empreendedorismo de si, transferindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso para o plano individual.

Isso se reflete nos documentos analisados, que mostram como os princípios neoliberais – eficiência, desempenho, meritocracia, competitividade e responsabilização (*accountability*) – são articulados para construir uma identidade discente empreendedora, adaptável e performativa. O estudante é responsabilizado por seus resultados, enquanto o currículo atua como um dispositivo de disciplinamento, ocultando desigualdades sociais e consolidando uma subjetividade voltada à maximização do capital humano e à constante autoavaliação.

Essa responsabilização é apresentada como “requisito de cidadania” (como condição para acessar direitos), legitimando um currículo orientado pela performatividade e pela tentativa de fixação de sentidos sobre a subjetividade. A cidadania é construída discursivamente como uma prática condicionada ao cumprimento de padrões de desempenho, apagando desigualdades sociais. A formação discente passa a ser atravessada por sentidos que buscam estabilizar identidades empreendedoras, adaptáveis, produtivas e competitivas, responsivas às demandas do capitalismo global.

No eixo cultural, enfatiza o respeito à diversidade, a convivência pacífica e a valorização das diferenças culturais. Recomenda que a educação deve ensinar a “aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors, 2006, p. 102). Além disso, orienta que os alunos devem “adquirir na escola instrumentos que os habilitem [...] a enfrentar os



conflitos e a violência”, [cultivando] “a criatividade e a empatia de que terão necessidade para serem, na sociedade de amanhã, cidadãos ao mesmo tempo atores e criadores” (Delors, 2006, p. 136).

Ao enunciar tais padrões morais, o relatório produz um discurso de formação voltado à adaptação dos sujeitos às transformações sociais e culturais contemporâneas. Dessa forma, visa capacitar esses indivíduos a autogerir problemas e conflitos sociais variados, como desemprego, formas precarizadas de trabalho, imigração e diferentes formas de discriminação, entre outros. Assim, a convivência pacífica e a tolerância são transformadas em produtos avaliáveis, mensuráveis e consumíveis, inseridos em uma lógica de produção discursiva das subjetividades que se adapte ao contexto político, econômico e social contemporâneo. Essa dinâmica representa a comodificação da cultura como oportunidade de negócio, pela qual determinados valores enunciados são instrumentalizados em redes políticas globais, funcionando como dispositivos de governança que moldam identidades adaptáveis às exigências do neoliberalismo.

Nesse sentido, a cultura torna-se um campo discursivo de regulação da subjetividade, enquanto o discurso humanista da inclusão, da equidade, do progresso (social, econômico e cultural), da tolerância e da cooperação internacional, assim como o respeito aos valores pluralistas da compreensão mútua e da paz (Unesco, 1990; Delors, 2006), funciona como um mecanismo retórico para estabilizar a identidade neoliberal. Portanto, pode-se afirmar que a reforma educacional global “não muda apenas o que fazemos, [mas] também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser” (Ball, 2005, p. 546).

Embora apresentados sob uma retórica humanista e integradora, os pilares e eixos operam como dispositivos de poder que buscam ordenar e homogeneizar a formação discente, produzindo sujeitos performáticos, competitivos e empreendedores de si, orientados pela lógica da eficiência e da responsabilização. Nesse contexto, o currículo atua para estabilizar sentidos contingentes de identidade que, como observa Hall (2006), não são fixos ou estáveis, mas construídos discursivamente em situações históricas específicas. E nessa racionalidade, os sentidos de identidades produzidos, são alinhados à lógica neoliberal e às exigências do mercado global. Nessa direção, Lopes e Macedo (2011) ressaltam que a identidade emerge da articulação entre sujeito e cultura, mediada pela linguagem, em contextos permeados por relações de poder, nos quais certas significações são legitimadas enquanto outras são silenciadas.



Ainda que as identidades sejam fluidas e contingentes, como ressaltam Lopes e Macedo (2011), o currículo e as políticas educacionais funcionam como dispositivos discursivos que procuram fixar sentidos. Enquanto elemento performativo, professores e estudantes passam a ser avaliados por meio de indicadores, relatórios, inspeções e comparações. Esse mecanismo está intrinsecamente ligado à responsabilização (*accountability*), que desloca a responsabilidade das falhas do Estado para o indivíduo, configurando o estudante como sujeito performático, responsável por gerir a si mesmo e demonstrar resultados. Assim, mesmo sendo instáveis, as identidades discentes são continuamente atravessadas por discursos que buscam estabilizá-las em conformidade com os princípios neoliberais.

Essa perspectiva reforça a compreensão pós-estruturalista da formação discente, mostrando que os pilares do Relatório Delors, que se desdobram em eixos produtivos, sociais e culturais, constituem dispositivos discursivos que estabilizam identidades contingentes, adaptáveis e alinhadas às demandas neoliberais, evidenciando o caráter político e regulatório do currículo.

Esses dispositivos se articulam a partir de princípios neoliberais específicos. A eficiência aparece como categoria central na Declaração de Jomtien (Unesco, 1990), ao propor que os sistemas educativos adotem mecanismos de racionalização e avaliação contínua para garantir melhores resultados com menor custo. Isso é demonstrado no trecho em que o documento afirma ser necessário “definir nos programas educacionais os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (Unesco, 1990, p. 4). O princípio do desempenho e dos resultados é reiterado no Relatório Delors (2006, p. 136), ao recomendar que o ensino deve “preocupar-se mais, não só com os conteúdos, mas também com a preparação para a vida ativa”, convertendo a aprendizagem em um investimento mensurável.

Nesse contexto, a responsabilização (*accountability*) emerge como um princípio fundamental, conectando qualidade educativa a relatórios e metas específicas. Isso transforma o currículo em um instrumento para fomentar uma cultura de mercado competitivo (Ball, 2005), em que professores e estudantes são avaliados/julgados pelo cumprimento de padrões pré-estabelecidos. Esse processo sustenta a performatividade como cultura, moldando sujeitos que precisam constantemente provar sua competência e justificar seus desempenhos. Dessa forma, a ênfase em resultados, impulsionada por essa lógica de responsabilização, contribui para a formação de uma cultura do desempenho, na qual os indivíduos se veem constantemente compelidos a provar sua competência e



justificar suas performances. Essa interconexão entre eficiência, avaliação e responsabilização demonstra como os princípios neoliberais moldam não apenas a estrutura educacional, mas também as identidades e relações dentro do ambiente escolar.

A competitividade e a meritocracia aparecem como valores estruturantes, ao deslocarem o sucesso ou fracasso para o plano individual. Esse sujeito é compreendido como alguém competente e competitivo, orientado a maximizar seu capital humano e a trabalhar continuamente sobre si mesmo, em um processo constante de transformação e aprimoramento. Dessa forma, as desigualdades sociais são ocultadas, enquanto se constrói uma identidade empreendedora e adaptável às crises do capitalismo global.

Nesse sentido, a proposta de identidade discente presente nos discursos dos documentos analisados atua como um dispositivo de regulação, orientando os estudantes, conforme Ball (2010), a se construírem a si mesmos e aos outros, moldando suas identidades e comportamentos por meio de micropráticas cotidianas de representação, avaliação e comparação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo, demonstrou-se que as políticas educacionais globais, articuladas por organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD Banco Mundial), produzem efeitos diretos sobre a formação da identidade discente no ensino médio dos países da periferia capitalista. Essas redes políticas atuam como circuitos de circulação de discursos e normas, configurando regimes de verdade que moldam práticas, valores e subjetividades. A análise destacou que os documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e o Relatório Delors (1996), não se limitam a prescrever competências e conteúdo. Esses documentos funcionam como instrumentos de legitimação que orientam tanto o currículo quanto os modos de subjetivação dos estudantes, reforçando padrões de flexibilidade, empregabilidade e responsabilização individual.

A atuação das comunidades epistêmicas globais, composta por especialistas, consultores, universidades e organismos multilaterais, aponta que certas interpretações e práticas são privilegiadas, enquanto outras são silenciadas ou subordinadas aos princípios. Nesse contexto, o currículo deixa de ser um espaço neutro e torna-se um dispositivo de regulação social, disciplinando sujeitos e consolidando normas de desempenho e competitividade. A homogeneização curricular é, portanto, resultado de negociações e



traduções entre o discurso global e a realidade local, produzindo identidades discentes múltiplas, fragmentadas e contingentes, sempre tensionadas entre padrões universais e especificidades contextuais.

A pesquisa demonstrou ainda que os princípios neoliberais — eficiência, desempenho, meritocracia e responsabilização individual — estruturam o modo como estudantes e professores são avaliados, deslocando a responsabilidade do Estado para o indivíduo. Essa lógica transforma a educação em uma tecnologia de governança, na qual valores como tolerância, convivência pacífica e cidadania são instrumentalizados e quantificados, funcionando como mecanismos de disciplina e regulação da subjetividade.

Em síntese, currículo e identidade discente devem ser compreendidos como construções discursivas contingentes, atravessadas por relações de poder e moldadas pelo contexto global de influência. A perspectiva pós-estruturalista adotada no estudo permitiu perceber que essas construções não são fixas, mas efeitos das interações entre redes políticas, documentos internacionais e contextos nacionais, reforçando que a educação é um espaço de produção de sentidos e sujeitos historicamente situados.

Por fim, as análises da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e do Relatório Delors (1996) enfatizam que a formação da identidade discente, articulada aos quatro pilares da educação e às dimensões produtiva, social e cultural, está atravessada pela racionalidade neoliberal. Nesse sentido, a educação é comodificada, produzindo sujeitos empreendedores de si, performáticos, competitivos e adaptáveis às redes globais e às dinâmicas de governança, enquanto valores como tolerância e convivência pacífica são quantificados e utilizados para disciplinar a subjetividade.

A lógica identificada nos documentos encontra respaldo em Ball (2011), que destaca que a ênfase em resultados mensuráveis tem transformado a educação em um processo de comodificação, no qual o ensino passa a se comportar como um mercado educacional. Redes políticas e governança em rede mobilizam princípios de eficiência, desempenho, resultados, meritocracia e responsabilização individual, deslocando o sucesso e o fracasso para o plano do indivíduo. Assim, a cidadania é construída como condicional, vinculada ao cumprimento de padrões de desempenho, apagando desigualdades sociais e estabilizando identidades alinhadas às demandas do capitalismo global.

Portanto, o estudo ressalta o caráter discursivo e político da identidade discente, demonstrando como sujeitos e práticas educacionais são moldados pelas redes políticas globais de influência.



REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- BALL, Stephen John. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.
- BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen John. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671>. Acesso em: 05 jan. 2025.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELORS, Jacques. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.htm>. Acesso em: 10 out. 2024.
- GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHHCJFyhsJ/>. Acesso em: 15 dez 2024.



UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 dez. 2024

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-45.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96 p.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Artigo recebido em: 29 de novembro de 2025

Aceito para publicação em: 05 de janeiro de 2026

Manuscript received on: November 29th, 2025

Accepted for publication on: January 05th, 2026



