



POLÍTICAS CURRICULARES E FINANCEIRIZAÇÃO DA VIDA: ELEMENTOS PARA UMA AGENDA INVESTIGATIVA

*Roberto Rafael Dias da Silva*¹

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, BRASIL

*Denilson da Silva*²

*Rosane Fátima Vasques*³

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, BRASIL

RESUMO

O presente artigo propõe-se a estabelecer um diagnóstico das relações entre políticas curriculares e a financeirização da vida atualmente mobilizadas, através do mapeamento de alguns elementos teóricos e empíricos que possam se constituir em uma agenda investigativa para pensar a escolarização contemporânea. Considera como ponto de partida uma crítica sociológica das relações entre neoliberalismo e os novos modos de financeirização da vida. A partir do contexto brasileiro, tomado enquanto exemplar analítico, são apresentados alguns pressupostos que orientam uma leitura crítica das políticas curriculares. Atribui ênfase a questão da individualização dos percursos formativos que se trata de um dos conceitos mais utilizados nas políticas curriculares recentemente implementadas no Brasil.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Financeirização; Neoliberalismo; Brasil.

A financeirização representa a modalidade adequada e perversa de acumulação do novo capitalismo (Marazzi, 2009, p. 46).

Introdução

Em seu Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018, recentemente publicado, o Banco Mundial atribui centralidade à aprendizagem como possibilidade de realizar a “promessa da educação” (The World Bank, 2018). Ao considerar que inúmeros jovens do mundo todo, em sua maioria estudantes em países pobres, têm poucas oportunidades ou ingressam em empregos com salários mais baixos, o Relatório aponta para uma “crise da aprendizagem”. Se os

¹ robertoddsilva@yahoo.com.br

² denilson.silva@uffs.edu.br

³ rosane_vasques@hotmail.com

jovens não estão encontrando possibilidades de construir uma vida bem-sucedida ou mesmo se os países não conseguem ultrapassar seus indicadores de desenvolvimento e combate à pobreza, sob essa argumentação, seria inevitável examinar com atenção o trabalho realizado pelas escolas de ensino fundamental e médio. Em outras palavras, tal como noticiou a página oficial do Banco, seu novo relatório pontua que “a escolarização sem aprendizagem não foi apenas uma oportunidade de desenvolvimento perdida, mas também uma grande injustiça para as crianças e jovens do mundo inteiro”.

Na apresentação do documento, Jim Young Kim – presidente do Banco Mundial – defende, objetivamente, que a escolarização sem aprendizagem favorece e/ou intensifica a perda de importantes recursos para os indivíduos e os países. Tal condição, em suas palavras, configura-se em “uma crise moral e econômica”. Para tanto, a organização internacional recomenda medidas concretas, dentre as quais poderiam ser destacadas: ampliação das formas de avaliação da aprendizagem, favorecimento de recursos curriculares, pedagógicos e tecnológicos com foco na aprendizagem de todos e mobilização/responsabilização de todos os atores (individuais e políticos) dos países. Obviamente que o conteúdo deste relatório não oferece elementos novos para os analistas críticos das políticas curriculares, visto que a maior parte das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas regiam-se por estes princípios. Nossa inquietação encontra-se na perspectiva de interrogar acerca dos sentidos morais e econômicos que perfazem tal retórica da “crise da aprendizagem”. Mais que isso, parece esboçar-se uma estreita articulação entre as políticas curriculares e a financeirização da vida, a qual buscaremos traçar alguns de seus rastros para compor uma agenda investigativa.

Do ponto de vista teórico, nossa abordagem inscreve-se no campo dos Estudos Curriculares e procura justapor aspectos dos estudos sobre a biopolítica e a governamentalidade, derivados dos escritos políticos de Michel Foucault, às elaborações teóricas herdadas da tradição crítica. Distanciando-se de um ecletismo, tal justaposição teórica permite-nos analisar as nuances micropolíticas das formas contemporâneas de poder em contraste com a intensificação das desigualdades sociais que o capitalismo continua a engendrar. A opção pela análise crítica das formas de governamentalidade, em linhas gerais, permite a descrição das variadas “artes de governar” instauradas desde a Modernidade. Sinaliza Castro (2009), em reconhecida sistematização, que “essas artes incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si (ética), o estudo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros” (p. 191). As técnicas derivadas do neoliberalismo, especificamente, podem ser dimensionadas enquanto “um princípio e um método de racionalização do exercício do governo” (Castro, 2009, p. 244).

Assim sendo, de uma perspectiva crítica, o presente artigo propõe-se a estabelecer um diagnóstico das relações entre políticas curriculares e a financeirização da vida atualmente mobilizadas, através do mapeamento de alguns elementos teóricos e empíricos que

possam se constituir em uma agenda investigativa para pensar a escolarização contemporânea. Dessa forma, organizamos nossa abordagem em três seções. Na primeira seção traçamos um diagnóstico preliminar das relações entre neoliberalismo e os novos modos de financeirização da vida. A seguir, na segunda seção, tomamos o contexto brasileiro como um exemplar analítico e descrevemos os pressupostos que orientam nossa leitura crítica das políticas curriculares. Por fim, atribuímos ênfase a questão da individualização dos percursos formativos que, em nossa perspectiva, trata-se de um dos conceitos mais utilizados nas políticas curriculares recentemente implementadas em nosso país.

1. Neoliberalismo e os novos modos de financeirização da vida: um diagnóstico

Ao estabelecermos um debate introdutório acerca da financeirização e seus impactos para as políticas curriculares, consideramos pertinente estabelecer uma breve aproximação aos estudos de Marazzi (2009). De acordo com o economista italiano, poderíamos tratar inicialmente da própria crise sistêmica que perfaz as economias ocidentais no decorrer da última década. Diferentemente das anteriores, a crise atual é de caráter global; desencadeando, dentre outros aspectos, o endividamento dos países, das empresas e, no limite, dos próprios indivíduos. Os Estados, neste cenário, cumprem um importante papel no socorro às empresas e, em alguns países como os Estados Unidos no final da última década, mobilizaram políticas de “quase-nacionalização”, incluindo o próprio setor bancário e financeiro. O contexto que estamos vivenciando neste período potencializa “um aumento massivo e contínuo do desemprego em escala mundial, uma redução generalizada dos lucros e rendas e a presença de um aumento vertiginoso do ‘déficit fiscal global’” (Marazzi, 2009, p. 28).

Importa salientar que a financeirização não se apresenta como uma novidade no mundo da economia. Do ponto de vista da teoria econômica, no decorrer do século XX, as crises financeiras “baseavam-se em uma relação contraditória entre economia real e economia financeira” (Marazzi, 2009, p. 30). A financeirização do século passado buscava recuperar os mercados financeiros, de forma “parasitária e desesperada”. Todavia, ainda conforme Marazzi, a atual economia financeira evidencia-se de forma mais invasiva estando presente ao longo de todas as fases do ciclo econômico. Nas palavras do autor, “estamos assim em um período histórico em que o elemento financeiro é consubstancial a toda a produção de bens e serviços” (Marazzi, 2009, p. 30). A crise do desenvolvimento industrial – taylorista/fordista – permite explicar as novas nuances da financeirização, articuladas a um contexto pós-fordista.

Para analisar criticamente, quer dizer politicamente, a crise do capitalismo financeiro é necessário começar pelo princípio: o aumento dos lucros sem acumulação que está na origem da financeirização. É necessário, pois, analisar a financeirização enquanto a outra face de um processo de produção de valor que vem afirmando-se a partir da

crise do modelo fordista, ou seja, a partir da incapacidade capitalista de extrair mais-valia - do trabalho vivo imediato ao trabalho industrial (Marazi, 2009, p. 39-40).

A hipótese mobilizada pelo economista italiano é que a atual crise econômica, ao engendrar formas específicas de financeirização, deriva-se necessariamente de novas formas de produção de valor. Em decorrência disso, a partir do capitalismo financeiro poderíamos falar acerca de uma “bioeconomia” ou de um “biocapitalismo” (Marazzi, 2009), decorrentes do entrelaçamento entre trabalho, geração de valor e a própria vida dos seres humanos. Da mesma perspectiva, Fumagalli (2016) explica que, para além dos modos de subsunção formal e real do trabalho (importantes noções dos estudos de Marx), parece evidenciar-se um processo de “subsunção da própria vida”.

Associado à emergência da financeirização e das suas estratégias bioeconômicas, Fumagalli descreve os modos pelos quais a vida é regulada através de novas formas de governança. As novas relações com o dinheiro, os contratos de trabalho mais precários, o endividamento como modo de vida ou a criação de um imaginário individualista são alguns aspectos descritos pelo pesquisador. Parece decorrer deste cenário a percepção de que a própria noção de aprendizagem torna-se capitalizável.

O crescimento da produtividade depende cada vez mais da exploração de economias dinâmicas de aprendizado e articulação em rede, isto é, nos crescentes retornos da escala que são alimentados com a passagem de um tempo que não é mais mensurável fora do desempenho certificado pelo trabalho. Não se trata mais do tempo da produção fabril, em que a produtividade do trabalho era medida pelo cronômetro aplicado aos tempos e ritmos das máquinas. As atividades de aprendizagem e articulação em rede (o nascimento e a difusão do conhecimento) estão intrinsecamente ligadas à subjetividade, expertise e subjetividade do trabalhador. A cronometragem da aprendizagem e articulação em rede – o intelecto geral – torna-se objetivamente inverificável e, portanto, não diretamente monitorável (Fumagalli, 2016, p. 15-16).

Dardot e Laval, dentre as inúmeras teses interessantes desenvolvidas em seus últimos estudos, referem-se a um erro de diagnóstico dos intelectuais críticos, na década de 1970, que compreendiam o neoliberalismo apenas “como uma reabilitação pura e simples do *laissez-faire*” (Dardot & Laval, 2016, p. 14). Mais que uma doutrina econômica, o neoliberalismo posicionou-se para além da crença na naturalidade do mercado ou uma redução do campo de intervenção do Estado. A interpretação produzida pelos autores, de forma ampliada, sugere que o neoliberalismo poderia ser compreendido como uma racionalidade orientadora das vidas contemporâneas. Em suas palavras, “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições,

direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (p. 16).

Retomando possibilidades interpretativas do neomarxismo, associadas aos estudos de Michel Foucault sobre o nascimento da biopolítica, os pensadores franceses definem o neoliberalismo como “a nova razão do mundo”.

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns com os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot & LAVAL, 2016, p. 16).

O neoliberalismo, dessa matriz de entendimento, poderia ser posicionado como um conjunto de estratégias governamentais, que operam tanto a nível do Estado, quanto nas populações (Foucault, 2008). Dardot e Laval explicam que “ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos” (2016, p. 30). Em torno dessa questão, assinalam ainda algumas insuficiências na interpretação marxista, uma vez que o neoliberalismo não poderia ser explicado de modo monocausal. Poderíamos, a partir deste ponto, explorar duas possibilidades de análise que entendemos como importantes para o dimensionamento contemporâneo das políticas curriculares.

O primeiro aspecto diz respeito aos modos de constituição do Estado, na Contemporaneidade, na qual passa a operar não exclusivamente no âmbito das hierarquias; mas, potencialmente, organiza-se na forma de “redes políticas” ou “heterarquias” (Ball, 2014). Em contexto de fluxos e intensas mobilidades de pessoas, conhecimentos e capitais, o Estado estende suas formas interventivas até os modos de filantropia, as empresas, os grupos de consultoria, as organizações internacionais e os próprios cidadãos, distribuindo-se em um formato de rede. De acordo com os estudos de Stephen Ball (2014), “a rede é um modo chave e um dispositivo analítico dentro dessa reorientação da atenção como um tipo de tecido conectivo que se junta e dá alguma durabilidade a essas formas distantes e fugazes de interação social” (p. 29).

As redes, em tais condições, produzem-se como uma nova forma de organização do social, articulando em seus regimes de implementação variadas comunidades de políticas, compilando “novas narrativas sobre o que conta como uma ‘boa’ política” (Ball, 2014, p. 29). O

funcionamento e a organização dessas redes políticas, em linhas gerais, ocorre através de novas formas de governança.

Ou seja, uma nova forma de governança “experimental” e “estratégica” que é baseada em relações de rede dentro e por meio de novas comunidades políticas, destinadas a gerar nova capacidade de governar e aumentar a legitimidade. Essas novas redes de políticas trazem alguns novos tipos de atores para o processo dos políticos, validam novos discursos das políticas – os discursos fluem por meio deles – e permitem novas formas de influência e vivência das políticas e em alguns aspectos incapacitam, privam de direitos ou enganam alguns dos atores e agentes políticos estabelecidos. Essas novas forças são capazes de colonizar, em certo grau, os espaços abertos pela crítica de organizações estatais, ações e atores existentes. Isso é um meio de governar por meio da governança ou o exercício da metagovernança (Ball, 2013, p. 180).

Gostaríamos de destacar, ainda acerca deste primeiro aspecto, que o neoliberalismo diz respeito a uma ampliação do âmbito de atuação do Estado, através de redes políticas e uma redefinição das suas formas de intervenção, por meio da governança. No que tange às políticas curriculares, este aspecto pode ser visibilizado no cenário de “mobilidade das políticas” (Ball, 2014). De acordo com Ball (2014), essa questão poderia estar localizada em dois eixos de tendências globais, quais sejam: “são aqueles de escolha das escolas pelos pais e o papel da escolaridade ‘privada’ e a reforma dos sistemas de ensino públicos juntamente a linhas gerencialistas/empreendedoras” (p. 37). Para além do reconhecimento de que o neoliberalismo opera na interface entre setores públicos e privados, em uma lógica de economização da vida social, ampliaremos essa questão no aspecto posterior, dimensionando o neoliberalismo como um modo de subjetivação.

O segundo aspecto que gostaríamos de pontuar, a partir dos escritos de Lazzarato (2013) e Peters (2016), diz respeito à emergência das “economias biopolíticas da dívida”, estratégia operante nas formas contemporâneas de subjetivação. De acordo com Lazzarato (2013), as relações capitalistas não seriam mais explicadas através das relações entre capital e trabalho, mas poderiam ser delineadas – analiticamente – sob as condições da relação débito-crédito. A forma hodierna do *homo economicus* estaria muito próxima à figura do “homem endividado”, comprometido permanentemente em investir em sua vida, capitalizando-se de maneira que se torne mais competitivo. Ao ampliar os delineamentos do modelo explicativo de Lazzarato, Peters (2016) argumenta que “a relação credor-devedor para Lazzarato é um universo antropológico que assume diferentes formas históricas, onde o paradigma do social se assenta firmemente sobre a noção de crédito” (p. 8-9). Em outras palavras, mais que um modo de governança, o neoliberalismo também operaria no âmbito da própria vida, impelindo os

próprios sujeitos a sentirem-se endividados e buscarem uma reinvenção permanente, “financeirizando” seus próprios percursos formativos.

Acerca desse entendimento, Peters (2016) defende que estamos diante de uma “economia educacional da dívida”, caracterizada pelas condições da financeirização, descritas anteriormente. De acordo com o autor, “financeirização é um termo que descreve um sistema ou processo econômico que tenta reduzir todo valor que é trocado (seja tangível, intangível, futuro ou presente, promessas, etc.) a um instrumento financeiro ou a um derivativo de um instrumento financeiro” (p. 11). A atual configuração capitalista, através da financeirização, estaria operando na esfera da própria vida.

Nesse regime, a monopolização e a privatização do conhecimento e da educação têm avançado rapidamente. Um dos efeitos da financeirização e da crise econômica tem sido popularizar um debate sobre cortes orçamentários e ‘política de austeridade’ em toda a linha de serviços públicos prestados a nível de estado com cortes maciços para a educação em todos os aspectos, ataques à negociação coletiva entre patrões e empregados, e a demissão de milhares de professores (Peters, 2016, p. 12).

Sistematizando esse segundo aspecto, particularmente no que se refere às políticas curriculares, poderíamos constatar a instauração de uma “cultura da dívida” (Peters, 2016) na qual os próprios indivíduos são interpelados a privilegiar a composição de perfis formativos diferenciados e especializados. A lógica desse regime de implementação, ancorado nos paradigmas da aprendizagem vitalícia (Lima, 2012), poderia ser sistematizada na formulação de Silva (2016), tal como “pedagogias para negativados”. Objetivamente, no decorrer desta seção procuramos demarcar as articulações produtivas entre o neoliberalismo e as novas formas de financeirização da vida, estabelecidas desde o reposicionamento do Estado, por um lado, e a emergência do endividamento como modo de vida, por outro. Tais articulações, como exploraremos com maior profundidade na próxima seção, engendram condições específicas para a constituição das políticas curriculares contemporâneas.

2. Pressupostos para a leitura crítica das políticas curriculares

Após termos estabelecido um diagnóstico dos modos pelos quais a financeirização perpassa a composição das políticas curriculares, nesta seção daremos um passo adiante e traçaremos alguns pressupostos metodológicos para a leitura crítica das políticas curriculares neste contexto. Vale destacar ainda que, junto a Santos (2017), defendemos que “a questão fulcral do currículo é que os alunos tenham experiências estimulantes intelectualmente e, sobretudo, experiências que permitam uma trajetória escolar bem-sucedida, que facilitem sua integração no mundo do trabalho e da vida social” (p. 5). Os pressupostos que sistematizaremos

a seguir tomam a potencialidade de um currículo democrático como ponto de resistência aos regimes de financeirização predominantes.

O primeiro pressuposto que destacamos diz respeito à compreensão da financeirização como uma forma de biopoder (Lucarelli, 2009). Este entendimento implica em reconhecer que o capitalismo contemporâneo atua para além das questões estritamente econômicas, atravessando a composição das pautas sociais (e individuais) de nosso tempo. Em outras palavras, “os meios através dos quais isso sucede não se esgotam nas políticas econômicas de inspiração neoliberal, mas compreendem dispositivos de domínio somente compreensíveis se os colocamos na zona híbrida em que a economia política se encontra com a psicologia social” (Lucarelli, 2009, p. 126). No interior de suas próprias crises, a financeirização engendra formas específicas de configuração subjetiva.

O segundo pressuposto leva-nos a revalorizar, em termos curriculares, os estudos acerca da intensificação das desigualdades. Os debates sobre o Estado e seu potencial político continuam sendo relevantes para os estudiosos em política curricular. Em torno disso, a advertência derivada das pesquisas do economista francês Thomas Piketty torna-se potente:

[...] se a desigualdade se deve, ao menos em parte, a fatores fora do controle dos indivíduos, como a desigualdade das dotações iniciais transmitidas pela família ou pela sorte – sobre as quais os indivíduos envolvidos não podem ser considerados responsáveis –, então é justo o Estado buscar melhorar, da maneira mais eficaz possível, a vida das pessoas mais pobres, isto é, daquelas que precisam enfrentar os fatores não controláveis mais adversos (2015, p. 10).

Conforme anunciamos anteriormente, é central nesta abordagem o papel contemporâneo assumido pelo Estado e, igualmente relevante, sua relação com a Educação e com a Escola. O excerto extraído da obra de Piketty (2015), acima explicitado, sinaliza o tensionamento intensificado pelo neoliberalismo que impõe novas funções ao Estado com implicações diretas na forma com que se organizam – ou não – as políticas públicas e sociais no presente. O economista em sua obra aprofunda a reflexão das consequências que a economia atual impõe no alargamento da desigualdade social, na acumulação do capital e na concentração de renda em tempos de fluxos de capitais e de alta tributação. Uma análise que não torna estéril a economia associando-a à política e, sobretudo, as consequências ao mundo do trabalho nas últimas décadas. Tais elementos nos auxiliam a compor a trama analítica para, sob diferentes aspectos, perceber deslocamentos e fatores que incidem sobre as políticas curriculares.

Associado ao debate sobre o Estado e as desigualdades, vale também mencionar que, nesta leitura crítica que procuramos construir ao estudar as políticas curriculares, estamos

atentos aos alertas que nos fazem Au e Apple (2011) ao destacar a marginalização das questões de classe nas mais recentes abordagens que analisam a Educação, a Escola e o currículo. Obviamente que tal alerta não significa uma busca por essencializar tal categoria (classe), mas verificar o seu esmaecimento nas políticas curriculares e as diversas relações em tempos de individualização e despolitização dos sujeitos e de fragmentação do conhecimento. Não significa ainda despotencializar os efeitos dessas produções mas, também, captar elementos que podem nos auxiliar nesse olhar crítico em tempos complexos, em que “a ofensiva econômica e ideológica neoliberal e neoconservadora que está sendo sentida em todo o mundo demonstra o quanto é importante levar a sério essas dinâmicas” (p. 110).

Enquanto terceiro pressuposto, importante igualmente perceber que as agendas políticas nos distintos países ainda que guardem aspectos históricos, políticos, sociais e culturais que lhe conferem características próprias e específicas, o que se tem notado cada vez mais agudo é o apagamento das barreiras nacionais (dos estados-nação) fazendo com que políticas globais sejam elaboradas de modo a atuarem em ambos os hemisférios, dos cinco continentes. Ou seja, um olhar atento que capte e analise as políticas curriculares como um empreendimento ligado à educação, mas não essencialmente nacional. Abordagem que consiga perceber os novos atores, as diferentes escalas, os projetos e os novos conceitos que num quadro de ressignificação do papel do Estado vão compondo e institucionalizando as (macro) políticas curriculares que incidem sobre a Escola, a Educação e a sociedade nos mais distintos quadrantes do globo. Parece necessária a promoção de uma abordagem que perceba os diferentes delineamentos que o neoliberalismo promove na sociedade, não apenas no âmbito da economia e da política. Essa percepção também foi destacada por Negri e Hardt (2014, p. 21) ao afirmar que “o triunfo do neoliberalismo e sua crise mudaram os termos da vida econômica e política, mas também operaram uma transformação social e antropológica, fabricando novas figuras de subjetividade”.

Merece destaque ainda que a abordagem aqui realizada leva em consideração alguns elementos presentes na constituição das políticas curriculares no Brasil, essencialmente, no período que Robertson e Dale (2011) denominam de “contínua transição do neoliberalismo” (p. 36). Com início na década de 1970 e consolidando-se no início dos anos 1990, após o Consenso de Washington, o receituário neoliberal de ajuste macroeconômico (privatização de estatais, racionalização dos gastos públicos, desregulamentação de leis previdenciárias e trabalhistas, flexibilização das barreiras comerciais ao capital estrangeiro) torna-se prescrição a ser incorporada às políticas econômicas pelos países em desenvolvimento. Sob este cenário, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional ganham destaque como organismos multilaterais com a missão e a “*expertise*” necessária para fazer com que – ao se assimilar o receituário – se alivie a pobreza no mundo (fundamentalmente em países em desenvolvimento) e se amplie o mercado mundial de consumo e o alcance do capitalismo.

Um aspecto relevante e que permeia essa nova configuração com a consolidação das políticas neoliberais (e novos propósitos prescritos à Educação) nos apontam Robertson e Dale (2011, p. 43):

Em 2002, o Banco Mundial, juntamente com a OCDE, realizou uma grande conferência sobre a educação e o *General Agreement in Trade in Services*. Esta foi seguida em 2003 de uma grande iniciativa política, ***Life-long Learning for the Global Knowledge Economy***, em que o banco argumentava que o acesso e as agendas de qualidade das Metas de Desenvolvimento do Milênio deveriam ser atendidos por meio do desenvolvimento de parcerias público-privadas e abrindo a educação para empresas que visassem o lucro. Esses processos de transformação da educação em mercadoria representam uma significativa erosão da educação como algo que constitui um bem público e um setor público [grifo nosso].

Para além do aspecto mercadológico que assume a educação a partir das políticas neoliberais – em relevo na citação – Lima (2012), igualmente, percebe que este elemento faz com que a educação se torne um produto a ser “consumido” pelos indivíduos. Exacerba os interesses individuais, transfere o lócus educativo à aprendizagem sendo, segundo o sociólogo português, “símbolo da exaltação conservadora da responsabilidade individual” (p. 31-32). O que resulta no apagamento das “relações de poder, de classe, de gênero, etc” (p. 33) naturalizando a injustiça social, reforçando o preceito neoliberal da meritocracia e apagando o exercício intelectual crítico e politizado que nos permite perceber brechas que vão ao encontro da “educação para além do capital”, preconizada por Mészáros (2008), ou, mais recentemente, às alternativas dos “comuns”, sistematizada por Dardot e Laval (2017).

Gostaríamos de salientar outros elementos que, com o avanço do neoliberalismo e de suas novas articulações, incidem sobre as políticas curriculares em tempos em que o Estado se desloca e transfere as suas responsabilidades sociais coletivas para outros atores – invariavelmente privados –, a democracia e a Escola (pública) enquanto mecanismo e lócus coletivo e plural perdem espaço e correm o risco do aniquilamento. Giroux (2003, p. 67) nomeia como “ameaça” o papel e o poder que as grandes corporações impõem atualmente à sociedade e enfatiza que (tal ameaça) afeta “todos os aspectos da vida pública organizada em torno dos princípios não-mercantilizados da justiça, da liberdade e da igualdade. É essencial que se desafie a usurpação dos poderes empresariais para que a democracia permaneça como princípio definidor da educação e da vida cotidiana”.

Em linhas gerais, ao considerarmos a possibilidade de descrever alguns pressupostos para a pesquisa sobre políticas curriculares no contexto da financeirização, nossa intenção esteve em demarcar determinadas atitudes intelectuais. Junto a Dardot e Laval (2015), consideramos a pertinência de uma “renovação do pensamento crítico” (p. 278),

posicionamento qualificado pela posição de interlocução com os movimentos políticos e pelo rigor do trabalho acadêmico realizado. A seguir, ampliaremos o debate acerca das relações entre financeirização e políticas curriculares focalizando uma de suas principais conexões no contexto brasileiro, qual seja: a centralidade da individualização dos percursos formativos.

3. A individualização dos percursos formativos e a financeirização da vida

Quando dimensionamos uma analítica sobre os desdobramentos da financeirização para o desenvolvimento das políticas curriculares, precisamos reforçar a compreensão dos modos pelos quais o neoliberalismo opera como um modo de vida (Dardot & Laval, 2015), do mesmo modo que a financeirização é mobilizada como “uma prática de controle social” (Lucarelli, 2009, p. 126). Assim sendo, faz-se importante enaltecer que não se trata apenas de estabelecer hipóteses acadêmicas acerca da instabilidade e dos riscos financeiros, no plano da política monetária; mas, implica em um reconhecimento da própria esfera da intervenção no plano subjetivo. De acordo com Lucarelli, “o que a financeirização põe em jogo não é a aplicação imediata do poder soberano, mas a direção do conjunto dos comportamentos humanos necessários para que ocorra uma soberania coerente com este processo” (2009, p. 132). Objetivamente, trata-se de pensar que é a própria vida que se financeiriza.

Dardot e Laval explicam que “é o sujeito que se relaciona consigo próprio durante toda a sua vida sob o modo da autovalorização como um capital; algo como o capital feito sujeito” (2015, p. 293-294). Cada indivíduo é interpelado a constituir-se como uma “empresa de si mesmo”, estabelecendo concorrências e investindo em suas performances. Em termos de políticas curriculares, parece construir-se uma “nova ordem moral no interior das instituições” (Santos, 2017, p. 16), na qual a individualização dos percursos formativos trata-se de um de seus exemplares privilegiados. Com este mesmo referencial teórico, Silva (2017) explica uma tendência a proliferação e a intensificação dos dispositivos de “customização curricular”.

A individualização dos percursos formativos parece constituir-se a partir do momento em que o sujeito passa a ser responsável pela sua própria formação, tornando-se um “aprendiz permanente”. Conforme Lima (2012), coloca-se sobre a formação do indivíduo a responsabilidade de promover uma melhor oportunidade de emprego e, desse modo, cada indivíduo passa a ser responsável pelo seu próprio destino. Neste sentido, conforme o autor, os processos de formação humana vão se desenvolvendo com foco em uma “indústria de prestação de serviços”, baseada no que Ball (2007) nomeou “tecnologias políticas”; ou seja, centraliza-se a ênfase no mercado, no novo gerencialismo e na performatividade. Essa responsabilização que se remete ao indivíduo condena-o a uma aprendizagem permanente rumo à competitividade.

Nesse contexto de capitalização de aprendizagem individualizadas, em que o “aprendiz permanente” passa a ser central, mais que isso, passa a se desenhar uma financeirização da

vida, novas figuras de subjetividade vão sendo fabricadas. Negri e Hardt (2014), ao abordarem tais formas de subjetivação, fazem uso de algumas categorias para destacar o processo de individualização esboçado a partir do neoliberalismo.

Da mesma forma que o endividado é destituído do controle de seu poder social produtivo; da mesma forma que a inteligência, as capacidade afetivas e os poderes de invenção linguística do mediatizado são traídos; e da mesma forma que o securitizado, vivendo num mundo reduzido ao medo e terror, é despojado de *toda* possibilidade de troca social associativa, justa e amorosa, o representado também não tem acesso à ação política eficaz (Negri & Hardt, 2014, p. 45).

Logo, o *endividado* se configura sobre a base da dívida, que é financeira e moral, e que passa a ditar os ritmos e escolhas de trabalho do indivíduo “exerce um poder moral cujas armas principais são a responsabilidade e a culpa [...] Você é responsável por suas dívidas e se culpa pelas dificuldades que elas criam em sua vida” (Negri & Hardt, 2014, p. 22-23). Por sua vez, o *mediatizado*, torna-se um refém das mídias e suas tecnologias de informação e comunicação, não sendo mais capaz de separar vida e trabalho, isto é, está trabalhando constantemente e, gerando valor, sem perceber que o faz. Já o *securitizado*, por sua vez, busca um regime de segurança diante de um estado de medo permitindo uma vigilância constante de sua vida, a “participação na sociedade de segurança funciona como um terreno de treinamento ou *adestramento* de nossos desejos e esperanças, mas também, sobretudo, de nossos medos.” (p. 38, grifos do autor). Por fim, o *representado* é o indivíduo que se vê diante de uma representação que impossibilita a efetividade da democracia, já que impossibilita sua participação efetiva na vida pública, e mais ainda o “representado reconhece o colapso das estruturas de representação, mas, incapaz de enxergar alternativas, é arremessado de volta ao medo” (p. 42).

Portanto, essas figuras descritas por Negri e Hardt constituem o sujeito que se individualiza pela dívida, pela culpa, pelo medo, pela responsabilização e pelo desejo, além da precariedade, que é outro elemento essencial nesse processo. A precarização materializa-se pela “incerteza, instabilidade, nomadismo, chantagem e subordinação psicológica a fim de sobreviver” (Fumagalli, 2016, p. 18). Então, dívida e precariedade contribuem para uma intensificação da individualização do sujeito e para a formação de nossas figuras subjetivas, que reforçam o homem “empresário de si”.

Conforme Dardot e Laval (2016), em elaboração recente, a racionalidade neoliberal “produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição” (Dardot & Laval, 2016, p. 328). Mais que isso, fabrica um sujeito que “deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo

inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (p. 328). Mais uma vez é a individualização que predomina sob a sociedade contemporânea, engendrando as condições objetivas para a emergência deste “neossujeito”.

Essa forma de individualização também pode ser compreendida pela metáfora da “fluidez”, utilizada por Bauman (2001), na qual a mobilidade dos fluidos está associada a ideia de “leveza”, eles movem-se facilmente, sem serem contidos com facilidade. Os fluidos não fixam espaço e nem prendem o tempo, “quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos” (p. 9). A liquidez passou a fazer parte da sociedade e da vida dos indivíduos, na medida em que nos tornamos “uma versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama de padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros do indivíduo” (Bauman, 2001, p. 15). Assim sendo, sob esta perspectiva, a demasiada ênfase nas vidas individuais impedem/impossibilitam a vida coletiva e a ação pública, enfraquecendo a democracia.

Desse modo, partimos dessa contextualização inicial do modo como a sociedade vai se individualizando para compreender que a escola, ao ser “acometida” por essa racionalidade neoliberal, também promove formas específicas de individualização.

Desintegração? A introdução de mecanismos de mercado no funcionamento da escola, através da promoção da “escolha das famílias”, quer dizer, de uma concepção consumidora da autonomia individual, pressiona a desintegração da instituição escolar. As diferentes formas de consumo educativo realizam, de modo descentralizado e “leve”, uma reprodução das desigualdades sociais segundo novas lógicas que não tem grande coisa a ver com a “escola única”. O novo modelo de escola funciona com a “diversidade”, a “diferenciação” em função dos públicos e das “demandas” (Laval, 2004, p. 19).

Assim, a escola passa a operar a partir da individualização e da diferenciação, para atender, aos moldes de uma “empresa”, aos anseios de seus clientes. Essa nova configuração escolar pode ser percebida pelas políticas curriculares que vêm se delineando no país, em especial as políticas de avaliação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016 – sancionada na Lei 13.415/2017).

Ferrão (2012) argumenta que, a partir do ano de 1988, a reforma educativa realizada em alguns países europeus constituiu-se em um importante marco para que a avaliação educacional passasse a ser vista com as funções de responsabilização e accountability. Desse modo, o Estado passa a justificar a utilização dessas avaliações como forma de prestar contas à sociedade e responsabilizar as instituições educacionais e os professores pela qualidade do serviço ofertado. Pacheco e Pestana (2014), sob outra perspectiva, explicitam como para a globalização “interessa as políticas de educação na forma de políticas viajantes, definindo

processos e práticas de avaliação que conduzem à performatividade das aprendizagens e à desqualificação docente” (p. 24).

As políticas de avaliação, em especial de larga escala, desde então adquirem centralidade no sistema educacional brasileiro, e ao contrário de sua função primeira, diagnosticar para melhorar a qualidade do serviço prestado, tem se limitado a responsabilizar professores e sistemas pelos resultados. Ao individualizar a responsabilidade/culpa pelos resultados, o Estado fomenta uma cultura de competição, já que as famílias passam a escolher as escolas para seus filhos de acordo os “melhores” resultados obtidos nos processos avaliativos.

Com forte ênfase nas políticas de avaliação, outra política educacional que ganha centralidade nesse contexto é a definição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em sua primeira versão, de março de 2015, previa determinar um currículo comum em todo país para toda a Educação Básica, mas que, conforme homologada em 20 de dezembro de 2017, em sua última versão, excluiu o Ensino Médio, detendo-se apenas aos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A Base, para além de estabelecer conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, tem grande ênfase no desenvolvimento de competências, as quais os estudantes devem adquirir. Em termos de conhecimento, a BNCC parece aproximar-se de uma visão utilitarista e mercadológica da aprendizagem. Seu documento orientador prevê dez competências básicas que o estudante deve desenvolver, entre elas chama atenção as duas últimas:

9. Exercitar a **empatia**, o diálogo, a **resolução de conflitos** e a **cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com **autonomia**, **responsabilidade**, **flexibilidade**, **resiliência** e **determinação**, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 10, grifos nossos).

A presença das chamadas “competências socioemocionais” no documento orientador é visível, competências essas que fazem parte das estratégias delineadas pelas políticas de inspiração neoliberal que responsabilizam e individualizam os sujeitos, reforçando a promoção de um “empresário de si”, capaz de “aprender a aprender”. Carvalho e Silva (2017) diagnosticam que, através da justaposição das noções de competências socioemocionais, habilidades para o século XXI e as teorizações sobre o investimento econômico na educação “são planejadas refinadas tecnologias que operam no mapeamento e na tentativa de

potencialização das competências socioemocionais dos alunos, tendo em vista a qualificação do capital humano” (p. 188).

Além disso, outro ponto a destacar no desenvolvimento da BNCC é a mobilização do conceito de equidade justificando certos modelos de diferenciação dos currículos. De acordo o referido documento, “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.” (BRASIL, 2017, p. 15, grifos do autor). A partir disso, poderíamos questionar: Como se “fabrica” a equidade em um contexto de capitalização de aprendizagem individualizadas? Como se “fabrica” equidade em um contexto em cada um financeiriza sua própria vida para competir e ser o melhor? Como se “fabrica” equidade quando cada um é responsável pelo seu próprio destino? Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a BNCC prevê uma equidade que, aparentemente, não é realizável, sutilmente prevê a diferenciação dos currículos.

A individualização dos percursos formativos fica ainda mais visível com a Medida Provisória (MP) 746/2016, que foi a responsável pelo adiamento da BNCC para o Ensino Médio, ao passo que esta prevê percursos formativos diferenciados aos jovens. A MP, conhecida como reforma do Ensino Médio, foi apresentada em setembro de 2016 pelo então presidente Michel Temer, com o objetivo de flexibilizar as disciplinas dessa etapa de ensino, estabelecendo 60% de disciplinas obrigatórias e 40% optativas, à escolha do estudante. Uma vez mais se percebe o estudante sendo responsabilizado pelo seu processo formativo, por suas próprias escolhas e pelo seu destino.

Além disso, a MP inicialmente suprimiu a obrigatoriedade de disciplinas essenciais para uma formação crítica e cidadã, como Artes, Educação física, Sociologia e Filosofia, o que por pressão de variados segmentos foi alterado posteriormente. A Medida foi apresentada sem uma discussão preliminar com os setores educacionais e com as comunidades escolares, fato que provocou inúmeras manifestações de entidades acadêmicas e sindicais pelo país, e que ainda é motivo de preocupação. As políticas acima referidas são alguns exemplos que retratam como os processos de individualização dos percursos formativos e a financeirização da vida estão cada vez mais presentes no currículo escolar nacional. Percebe-se que a racionalidade neoliberal e seus pressupostos vinculados à eficiência, à eficácia e à competitividade são elementos cada vez mais evidentes na agenda das políticas curriculares do país.

Considerações finais

O diagnóstico que aqui nos propomos a estabelecer procura, a partir de alguns elementos empíricos, buscar o mapeamento de relações que se estabelecem quando da elaboração e execução de políticas curriculares no plano nacional. Os elementos teóricos que

utilizamos parte de uma análise sociológica crítica que procura alargar a compreensão do poder estabelecidas contemporaneamente a partir da consolidação do neoliberalismo. Esse diagnóstico nos estimulou a ampliar a base teórica de análise buscando leituras de intelectuais contemporâneos na intersecção entre sociologia, filosofia e economia.

Os conceitos que destacamos no texto a partir dessas categorias teóricas – e igualmente captados nos fragmentos empíricos mencionados – nos permitem perceber o quanto o neoliberalismo modifica a relação do Estado com a sociedade e as relações globais. Entretanto, tal relação que não se limita ao esfacelamento dos Estados-nação (da Modernidade) e do Estado de Bem-estar Social. A forma como o neoliberalismo opera aperfeiçoa o capitalismo e faz com que a relação social se precarize, se individualize, se fragmente, se despolitize, intensifique a competitividade e endivide os sujeitos. Ou seja, traz elementos “sedutores” que subjetivam os indivíduos e limitam o seu poder de liberdade e de resistência.

A financeirização da vida é uma das inúmeras facetas que operam na subjetivação dos indivíduos. Fruto do aprimoramento do capitalismo neoliberal e da crise de democracia que, segundo Dardot e Laval (2017, p. 143), fazem com que haja uma “dominação direta das potências econômicas e financeiras nos processos de decisão política” e a naturalização da subsunção da vida ao capital. Parece esboçar-se uma limitação da capacidade política de autonomia coletiva, ampliando a subordinação e aprofundando todos os elementos das relações sociais da população.

Este trabalho investigativo permitiu-nos pensar a escolarização contemporânea e favoreceu-nos, ainda, perceber através dos aspectos empíricos mencionados, evidências do quanto as políticas curriculares transpõe as fronteiras nacionais, intensificam os processos de individualização e de competição fazendo com que a Educação Básica seja etapa do processo formativo onde, infelizmente, se amplia as diferenças sociais e econômicas em nosso país. A nomeada “crise da aprendizagem”, descrita na abertura deste texto, trata-se de um importante exemplar das conexões entre o investimento nas políticas curriculares e os variados modos de financeirização da vida, o que seguiremos examinando em estudos futuros.

Referências

Au, W., & Apple, M. W. (2011). Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In W. Au, M. W. Apple & L. A. Gandin, *Educação crítica: análise internacional* (pp. 100-113). Porto Alegre: Artmed.

- Ball, S. J. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2013). Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In M. W. Apple, S. Ball & L. A. Gandin, *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso.
- Ball, S. J. (2014). *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Brasil (2017). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: dez. 2017.
- Carvalho, R. S. & Silva, R. R. D. (2017). Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, 63, 173-190.
- Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dardot, P., & Laval, Ch. (2015). Uma alternativa ao neoliberalismo. *Tempo social*, 27(1), 275-315.
- Dardot, P., & Laval, Ch. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- Dardot, P., & Laval, Ch. (2017). *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo.
- Ferrao, M. E. (2012). Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. *Educação & Sociedade*, 33(119), 455-469.
- Foucault, M. (2008). *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fumagalli, A. (2016). O conceito de subsunção do trabalho ao capital: rumo à subsunção da vida no capitalismo biocognitivo. *Cadernos IHU ideias / Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas Unisinos*, Ano 14, nº 246, vol. 14.

- Giroux, H. A. (2003). *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed.
- Hardt, M. & Negri, A. (2014). *Declaração: isto não é um manifesto*. São Paulo: N-1 Edições.
- Laval, Ch. (2004). *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta.
- Lazzarato, M. (2013). *Il governo dell'uomo indebitado: saggio sulla condizione neoliberalista*. Roma: DeriveApprodi.
- Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez.
- Lucarelli, S. (2009). La financeirización como forma de biopoder. In A. Fumagalli, et al. (Orgs.), *La gran crisis de la economía global* (pp. 125-148). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Marazzi, Ch. (2009). La violencia del capitalismo financiero. In A. Fumagalli et al. (Orgs.), *La gran crisis de la economía global* (pp. 21-61). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2ª Ed.). São Paulo: Boitempo.
- Negri, A., & Hardt, M. (2014). *Declaração: isto não é um manifesto*. São Paulo: N1 Edições.
- Pacheco, J. & Pestana, T. (2014). Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. *Educação PUCRS*, n. 37, n. 1, 24-32.
- Peters, M. (2016). Economias biopolíticas da dívida. *Cadernos IHU Ideias*, v. 14, n. 236, 1-16.
- Piketty, T. (2015). *A economia da desigualdade*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2011). O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da Educação Crítica. In W. Au, M. W. Apple & L. A. Gandin, *Educação crítica: análise internacional* (pp. 34-48). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, L. (2017). Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. *Educação em Revista*, n. 33, 1-22.

Silva, R. R. D. (2016). Políticas curriculares e a individualização dos percursos formativos. In J. P. Oto, et al. (Org.), *Conexões e diálogos na pós-graduação* (pp. 30-41). Campinas: Pedro & João Editores.

Silva, R. R. D. (2017). Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, 699-717.

The World Bank (2018). *Learning: to realize education's promise*. Washington D.C.: The World Bank.

CURRICULAR POLICIES AND FINANCIALIZATION OF LIFE: ELEMENTS FOR A RESEARCH AGENDA

ABSTRACT

The present article proposes to establish a diagnosis of the relations between curricular policies and the financialization of life currently mobilized, through the mapping of some theoretical and empirical elements that may constitute an investigative agenda to think about contemporary schooling. It considers as a starting point a sociological critique of the relations between neoliberalism and the new ways of financialising life. From the Brazilian context, taken as an analytical example, some assumptions are presented that guide a critical reading of curricular policies. Emphasis is given to the question of individualization of training paths, which is one of the most used concepts in curricular policies recently implemented in Brazil.

Keywords: Curricular policies; Financialization; Neoliberalism; Brazil.