

A reflexão crítica como contraposição formativa ao neotecnicismo a partir do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 e do Novo Plano Nacional de Educação

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)

Resumo

O estudo examina como o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, especialmente nas metas 4.5 e 4.7, e o Novo Plano Nacional de Educação (2026-2036) produzem sentidos sobre a educação básica, problematizando a reflexão crítica como princípio formativo diante da racionalidade neoliberal e do neotecnicismo nas políticas educacionais. Compreende-se a educação como campo de disputas simbólicas em Bourdieu e mobiliza-se o conceito de *habitus* para interpretar disposições neotecnicistas. Realiza-se uma pesquisa documental ancorada nos estudos de políticas educacionais, fundamentada nesses documentos e orientada pelos sentidos de qualidade, justiça social e formação humana. Os resultados indicam que os princípios de equidade, inclusão e justiça social sustentam a reflexão crítica como contraposição ao neotecnicismo, deslocando a educação da lógica do desempenho, da adaptação flexível ao mercado e da responsabilização individual para reinscrevê-la no direito à educação, à democracia, à qualidade social e à emancipação dos estudantes.

Palavras-chave: Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Novo Plano Nacional de Educação. Reflexão crítica. Neotecnicismo. Justiça social.

Critical reflection as a formative opposition to new technicism based on Sustainable Development Goal 4 and the Brazilian New National Education Plan

Abstract

The study examines how Sustainable Development Goal 4 of the United Nations 2030 Agenda, particularly targets 4.5 and 4.7, and the New National Education Plan (2026–2036) produce meanings regarding basic education, raising questions about critical reflection as a formative principle in the face of neoliberal rationality and neotechnicism in education policies. Education is understood, as a field of symbolic struggles in Bourdieu's framework, and the concept of *habitus* is employed to interpret neotechnicist dispositions. A documentary research is carried out based on studies of educational policies, grounded in these documents and guided by the concepts of quality, social justice, and human formation. The results indicate that the principles of equity, inclusion, and social justice support critical reflection as a counterpoint to neotechnicism, shifting education away from the logic of performance, flexible adaptation to the market, and individual accountability, and re-anchoring it in the right to education, democracy, social quality, and students' emancipation.

Keywords: Sustainable Development Goal 4. New National Education Plan. Critical reflection. Neotechnicism. Social justice.

La reflexión crítica como contrapunto formativo al neotecnicismo a partir del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y del Nuevo Plan Nacional de Educación

Resumen

El estudio examina cómo el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, especialmente las metas 4.5 y 4.7, y el Nuevo Plan Nacional de Educación (2026–2036) producen sentidos sobre la educación básica, planteando la reflexión crítica como principio formativo frente a la racionalidad neoliberal y al neotecnicismo en las políticas educativas. Se entiende la educación como un campo de disputas

simbólicas según Bourdieu y se recurre al *habitus* para interpretar las disposiciones neotecnicistas. Se realiza una investigación documental anclada en los estudios de políticas educativas, fundamentada en estos documentos y orientada por los sentidos de calidad, justicia social y formación humana. Los resultados indican que los principios de equidad, inclusión y justicia social sustentan la reflexión crítica como contrapunto al neotecnicismo, desplazando la educación de la lógica del desempeño, de la adaptación flexible al mercado y de la responsabilización individual para reinscribirla en el derecho a la educación, a la democracia, a la calidad social y a la emancipación de los estudiantes.

Palabras clave: Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Nuevo Plan Nacional de Educación. Reflexión crítica. Neotecnicismo. Justicia social.

Introdução

A Agenda 2030 (ONU, 2015), proposta pela Organização das Nações Unidas, situa a educação no centro das discussões sobre desenvolvimento sustentável, democracia e justiça social. No interior desse compromisso, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) afirma a necessidade de “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 18, objetivo 4). Essa proposição estabelece um horizonte para as políticas educacionais nas metas 4.5 e 4.7, que tratam da igualdade de acesso, da eliminação de disparidades, da educação para o desenvolvimento sustentável e da cidadania global, e vinculam a educação básica à equidade, à inclusão, à sustentabilidade, aos direitos humanos e, por conseguinte, à formação crítica e reflexiva.

O ODS 4 (ONU, 2015) tensiona o pressuposto de qualidade educacional restrito ao acesso escolar, à permanência formal e ao desempenho em avaliações. A educação de qualidade passa a envolver a capacidade de interpretar criticamente os problemas sociais, ambientais, culturais e econômicos que atravessam o presente, pois a educação “[...] nunca é apenas para qualificar crianças e jovens e oferecer-lhes um lugar particular na sociedade [mercado de trabalho]” (Biesta, 2018, p. 24).

A articulação entre o ODS 4 (ONU, 2015) e o Novo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2026) desloca esse debate para o campo das políticas educacionais de Estado. O Novo PNE, instituído pela Lei nº 15.388/2026 (Brasil, 2026), atualiza esse horizonte para o decênio 2026-2036 ao reafirmar que:

[...] a centralidade do direito à educação, da qualidade, da equidade, da inclusão e da aprendizagem [...] como orientações para a formulação e a implementação das políticas educacionais (Brasil, 2026, art. 3º, inciso I).

4 O planejamento educacional passa a ser compreendido como uma mediação política voltada à redução de desigualdades e à garantia do direito à educação pública de qualidade. Essa inflexão aproxima o Novo PNE (Brasil, 2026) do ODS 4 (ONU, 2015), especialmente quando a Agenda 2030 assume o compromisso de eliminar disparidades educacionais e assegurar igualdade de acesso a grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade social (ONU, 2015, meta 4.5). O Novo PNE (Brasil, 2026) explicita a equidade como eixo estruturante das políticas ao reafirmar “[...] o exercício pleno da cidadania [...] sem discriminação de qualquer natureza” (Brasil, 2026, Anexo I, objetivo 1, estratégia 6. 8).

Nesse prisma, o crescente avanço de uma racionalidade neotecnista nas políticas educacionais contemporâneas tende a converter a qualidade da educação em desempenho mensurável e o planejamento, em gestão de resultados. Torna-se necessário, portanto, superar esse neotecnicismo formativo, que reduz a aprendizagem à aquisição de competências operacionais e subordina a formação humana à lógica da eficiência, estabelecida e validada por meio de “[...] julgamento e comparação” (Ball, 2010, p. 50).

Teoria e método

O estudo possui natureza qualitativa e documental, inscrita nos estudos de políticas educacionais. O corpus empírico é composto pela Agenda

2030, com ênfase nas metas 4.5 e 4.7 do ODS 4 (ONU, 2015), e pelo Novo PNE (Brasil, 2026). A escolha desses marcos legais decorre de sua centralidade na formulação contemporânea de princípios orientadores para a educação, especialmente quando associam qualidade educacional, equidade, inclusão, sustentabilidade, justiça social e formação humana. O estudo objetiva analisar como o ODS 4 da Agenda 2030 da ONU, com ênfase nas metas 4.5 e 4.7, e o Novo PNE (2026-2036) brasileiro produzem sentidos sobre a educação básica, problematizando a reflexão crítica como princípio formativo diante da racionalidade neotecnicista presente nas políticas educacionais contemporâneas.

A Agenda 2030, aprovada no âmbito da Organização das Nações Unidas, organiza um horizonte global de desenvolvimento sustentável e atribui à educação um papel estratégico na promoção de direitos, cidadania, equidade e sustentabilidade. No interior desse documento, a meta 4.5 é mobilizada por tratar da eliminação das disparidades educacionais e da igualdade de acesso aos grupos em situação de vulnerabilidade, enquanto a meta 4.7 vincula a educação de qualidade ao desenvolvimento sustentável, aos direitos humanos, à igualdade de gênero, à cultura de paz, à cidadania global e à diversidade cultural (ONU, 2015). O Novo PNE (Brasil, 2026), por sua vez, atualiza esse debate no contexto brasileiro ao reafirmar diretrizes relacionadas ao direito à educação, à qualidade, à equidade, à inclusão, à aprendizagem, à superação das desigualdades e à incorporação de temas transversais vinculados à sustentabilidade, à cidadania e à justiça social.

A análise desses documentos não os toma como textos neutros ou meramente normativos e, sim, como produções políticas inseridas em contextos históricos, institucionais e ideológicos específicos. Nessa perspectiva, a análise documental exige atenção às condições de produção dos documentos, aos interesses que os atravessam, aos conceitos mobilizados e ao contexto histórico que possibilita sua emergência. Esse procedimento requer “[...] um exame cuidadoso dos documentos para entender as condições de sua produção, o interesse dos autores e os contextos históricos que influenciaram sua elaboração” (Cellard, 2008, p. 295). O documento, portanto, não se limita a constituir fonte de informação, configurando-se como arena de disputas ideológicas, escolhas, silenciamentos e formas de classificação da realidade social. Por essa razão, sua leitura exige considerar tanto os

enunciados explícitos quanto as tensões internas que organizam os sentidos de qualidade, equidade e formação presentes em seu interior.

Esse procedimento analítico é articulado ao referencial teórico de Pierre Bourdieu (2012; 2021; 2024), especialmente aos conceitos de campo, *habitus* e poder simbólico. A noção de campo permite compreender as políticas educacionais como produções inscritas em um espaço de disputas pela definição legítima dos fins da educação. Nesse espaço, diferentes agentes e instituições, como Estado, organismos internacionais, sistemas de ensino, comunidades científicas, movimentos sociais, gestores públicos e setores empresariais, disputam os significados de qualidade, aprendizagem, avaliação, equidade e formação. Em Bourdieu (2024), o campo afasta-se da ideia de estrutura homogênea, configurando-se como uma rede relacional atravessada por forças, posições e lutas.

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças, há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço, que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças (Bourdieu, 2024, p. 159).

6

A partir dessa chave teórica, o ODS 4 (ONU, 2015) e o Novo PNE (Brasil, 2026) são compreendidos como documentos que condensam compromissos democráticos e tensões próprias do campo educacional. De um lado, afirmam a centralidade da equidade, da inclusão, da sustentabilidade, dos direitos humanos e da qualidade social. De outro, circulam em um cenário atravessado por racionalidades gerenciais, performativas e neotecnicista, nas quais a qualidade tende a ser reduzida à mensuração, à eficiência, às competências operacionais e à adaptação às exigências externas, fazendo com que o “[...] aprendizado é [seja] substituído por objetivos de desempenho” (Ball, 2005, p. 553-554). A categoria de campo possibilita, assim, examinar a política educacional como espaço de luta simbólica, no qual diferentes projetos de escola, currículo, docência e formação humana buscam legitimação perante a sociedade.

Nesse sentido, o *habitus* aprofunda essa leitura ao permitir compreender que as políticas educacionais, além de organizarem sistemas, metas e estratégias, também participam da produção de disposições nos sujeitos.

O *habitus*, enquanto ferramenta conceitual, refere-se a modos incorporados de perceber, avaliar e agir no mundo social, produzidos em relação às condições objetivas de existência. Nas políticas educacionais, isso significa que determinadas racionalidades podem induzir formas de subjetivação escolar, definindo expectativas sobre o que significa aprender, ensinar, avaliar, obter sucesso e responder às demandas institucionais.

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los (Bourdieu, 2012, p. 87).

Essa formulação contribui para interpretar o neotecnismo como uma racionalidade que não se limita à organização política educacional e curricular, ou avaliativa, pois também produz disposições orientadas pela performatividade, pela adaptação flexível, pelo saber-fazer, pela autogestão e pela responsabilização individual. A BNC-Formação (Brasil, 2020), embora não constitua objeto central deste estudo, exemplifica uma política anterior que expressa essa tendência no campo educacional, ao enfatizar competências, aspectos instrucionais e dimensões operacionais da docência. Sua menção torna-se pertinente porque evidencia que o Novo PNE não emerge em um campo vazio, mas em meio a políticas e discursos já atravessados por disputas ideológicas e por tendências tecnicistas em torno da finalidade da formação.

[...] a BNC-Formação parece retroceder em relação à LDBEN, enfatizando aspectos predominantemente instrucionais. Observa-se um retorno ao tecnicismo, agora com uma nova aparência, focado no saber-fazer e nas competências (Cunha; Reschk, 2024, p. 73).

Essa citação não desloca o foco do artigo para a formação docente, mas permite demonstrar a presença de uma racionalidade neotecnista no campo das políticas educacionais brasileiras. O retorno do tecnicismo com nova aparência expressa uma disputa mais ampla, na qual a formação passa a ser frequentemente definida pela competência mensurável, pela eficiência

e pela adequação funcional. Ao serem articulados ao ODS 4 (ONU, 2015) e ao Novo PNE (Brasil, 2026), esses elementos revelam a coexistência conflitiva entre projetos formativos distintos: um orientado pela qualidade social, pela equidade, pela cidadania e pela justiça social; outro marcado pela mensuração, pela performatividade e pela adaptação produtiva.

A reflexão crítica é tomada, nesse cenário, como princípio formativo capaz de tensionar o *habitus* neotecnicista produzido por políticas centradas na eficiência, no desempenho e na responsabilização do eu. Ela não se reduz a uma competência cognitiva isolada nem a uma habilidade instrumental incorporada ao ensino e à aprendizagem, sob o risco de reproduzir a lógica segundo a qual “[...] a aprendizagem é reapresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de metas de produtividade” (Ball, 2005, p. 546). Trata-se, então, de uma disposição formativa voltada à leitura das condições históricas, sociais e políticas que atravessam a escolarização, permitindo interpelar os critérios pelos quais se definem qualidade, aprendizagem, mérito, equidade e inclusão.

8

[...] reflexão crítica constitui uma agência transformadora de (re) existência ao neotecnicismo vigente ao deslocar a educação básica da lógica do desempenho mercadológico, da mera adaptação e da responsabilização individual (Pizolati, 2025, p. 47).

Diante disso, ao circunscrever-se à perspectiva crítica, a análise documental aqui estabelecida visa identificar como o ODS 4 (ONU, 2015) e o Novo PNE (Brasil, 2026) mobilizam sentidos de qualidade educacional e em que medida esses sentidos se aproximam ou se afastam da qualidade social. A leitura crítica da materialidade elencada considera três movimentos analíticos articulados. O primeiro examina os enunciados que associam educação, equidade, inclusão, sustentabilidade e direitos humanos. O segundo observa as tensões entre esses princípios e o neotecnicismo presente no campo educacional. O terceiro problematiza a reflexão crítica como mediação formativa capaz de reinscrever a educação básica no campo da democracia, da igualdade substantiva e da emancipação social dos estudantes.

Pressupostos para a formação crítico-reflexiva no ODS 4 e no Novo PNE

A articulação entre o ODS 4 (ONU, 2015) e o Novo PNE (Brasil, 2026) permite compreender a reflexão crítica como princípio formativo situado no campo das políticas educacionais contemporâneas. A Agenda 2030 afirma a necessidade de “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 18), ampliando o sentido de qualidade para além do acesso, do fluxo escolar e do desempenho em avaliações. Essa compreensão ganha densidade quando a meta 4.5 propõe

[...] eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (ONU, 2015, p. 23).

A equidade, portanto, exige reconhecer as desigualdades que atravessem sujeitos, territórios, pertencimentos culturais e condições materiais de existência.

O Novo PNE (Brasil, 2026) atualiza esse horizonte no contexto brasileiro ao reafirmar “[...] a centralidade do direito à educação, da qualidade, da equidade, da inclusão e da aprendizagem [...] como orientações para a formulação e a implementação das políticas educacionais” (Brasil, 2026, art. 3º, inciso I). Essa formulação desloca o planejamento educacional para uma mediação política voltada à garantia do direito à educação, à redução das desigualdades e ao fortalecimento da qualidade social. O próprio plano explicita que essa direção pressupõe “[...] superar as desigualdades educacionais e erradicar todas as formas de preconceito de origem, raça/cor, sexo ou idade e quaisquer formas de discriminação” (Brasil, 2026, art. 3º).

Nesse sentido, a meta 4.7 do ODS 4 (ONU, 2015) aprofunda essa compreensão ao estabelecer que os estudantes devem adquirir

[...] conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da

educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência (ONU, 2015, p. 23).

A qualidade, nesse sentido, pressupõe a capacidade de interpretar criticamente as relações entre desigualdade, sustentabilidade, democracia, direitos humanos e diversidade cultural. Essa reflexão vincula-se à leitura das condições históricas que produzem exclusões e limitam a participação social dos sujeitos. Tal leitura é necessária porque a Agenda 2030, embora prometa não deixar ninguém para trás, pode preservar zonas de silenciamento sobre as estruturas da desigualdade. Como observam Martins, Miranda e Paes-Sousa (2024):

A preocupação da Agenda 2030 em priorizar os grupos que estariam no “fim da fila” da distribuição de renda, bens, direitos e oportunidades acaba não questionando os motivos de esses indivíduos se encontrarem naquela posição. Em outras palavras, a Agenda 2030 não discute a existência da própria pirâmide social nem direciona seus esforços para enfrentar as fontes que perpetuam essas desigualdades (Martins; Miranda; Paes-Sousa, 2024, p. 4).

10

Essa inflexão permite tensionar a equidade como princípio político e não apenas como enunciado normativo. A presença da equidade nos documentos educacionais somente ganha densidade formativa quando articulada ao enfrentamento das condições sociais, econômicas, raciais, territoriais e institucionais que interferem no acesso, na permanência e na aprendizagem.

No entanto, a principal questão deixada em aberto para as políticas direcionadas aos “deixados para trás” foi que não foram conceituadas, tampouco operacionalizadas, as propriedades de interdependência entre os ODS e o seu princípio norteador. Além disso, o resultado da definição oficial das métricas fez com que muitos indicadores refletissem apenas parcialmente as metas oficiais, sem agregar os componentes mais qualitativos das metas (Martins; Miranda; Paes-Sousa, 2024, p. 4).

Embora o estudo supracitado esteja vinculado ao campo da saúde, essa compreensão pode ser deslocada para a educação, uma vez que

permite pensar a equidade como capacidade institucional de agir sobre os determinantes sociais da desigualdade. Nessa direção, o ODS 4 (ONU, 2015) e o Novo PNE (Brasil, 2026) não podem ser lidos apenas como documentos programáticos, pois se configuram como textos políticos atravessados por disputas em torno dos sentidos de qualidade, justiça social, formação humana e dos direitos à educação, à saúde, vinculados à dignidade social.

Esse horizonte torna-se mais problemático quando atravessado por racionalidades orientadas pelo desempenho, pela adaptação e pela responsabilização individual. A implicação dessa individualização opera quando as políticas educacionais deslocam para estudantes, docentes e escolas o encargo pelo êxito ou fracasso dos processos formativos, sem enfrentar suficientemente as desigualdades sociais, institucionais e materiais que condicionam a escolarização. Nesse sentido,

[...] o exercício da docência assume um novo significado no presente, à medida que a educação se alinha com os princípios de uma racionalidade de livre-mercado que adere à cultura empresarial e do empreendedorismo de (Pizolati, 2025, p. 35).

A racionalidade neoliberal produz efeitos sobre a organização das políticas educacionais, o trabalho docente e os modos de subjetivação escolar. A educação deixa de ser compreendida prioritariamente como direito social e passa a ser concebida como investimento individual, ajustamento produtivo e preparação para a competição consigo mesmo e com os outros. Nesse processo, operam “[...] práticas por meio das quais agimos sobre nós mesmos e sobre os outros, para que nos tornemos tipos específicos de seres” (Rose, 1992, p. 161).

Nesse contexto, a estratégia neoliberal opera justamente pela produção ampliada de situações contingentes de mercado no fazer pedagógico escolar.

A estratégia neoliberal consistirá, então, em criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios [...] a obrigação de escolher para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como realidade, isto é, como única regra do jogo (Dardot; Laval, 2016, p. 217).

A presença formal da equidade, da inclusão e da sustentabilidade nos documentos não assegura, por si só, uma formação emancipatória, sobretudo quando submetida a critérios de mensuração, eficiência e performatividade. Em contextos marcados pelo neotecnicismo, esses princípios podem ser esvaziados ao restringirem a autonomia necessária às práticas de ensino e de aprendizagem crítico-reflexivas. A disputa incide, portanto, sobre a definição legítima de qualidade educacional, pois, quando reduzida a resultado mensurável, competência operacional ou adaptação a exigências externas, a formação escolar passa a responder à racionalidade performativa. Essa inflexão enfraquece o horizonte normativo da Meta 4.7 da Agenda 2030, que vincula a qualidade educacional à garantia de “[...] acesso equitativo e universal à educação de qualidade em todos os níveis” (ONU, 2015, p. 4).

A estratégia do Novo PNE (Brasil, 2026) voltada aos temas transversais reforça essa disputa ao prever áreas e temas orientados à “[...] promoção dos direitos humanos, da dignidade da pessoa humana, do respeito à diversidade, da sustentabilidade socioambiental e do exercício pleno da cidadania” (Brasil, 2026, inciso III). Essa diretriz aproxima o plano brasileiro da meta 4.7 do ODS 4 (ONU, 2015) ao situar a formação escolar no campo dos direitos humanos, da sustentabilidade, da cidadania global e da diversidade. Sua efetivação, contudo, depende de condições políticas, pedagógicas e institucionais que impeçam a redução desses temas a competências mercadológicas e métricas de desempenho. Essa tensão remete à advertência de Morosini (2001), que analisa o deslocamento da qualidade educacional para a centralidade da avaliação: “[...] o controle da qualidade foi usurpado pelo mercado e pela informação tecnológica” (Morosini, 2001, p. 91).

A qualidade social da educação exige elementos que ultrapassem a avaliação externa, como financiamento adequado, valorização dos profissionais da educação, infraestrutura escolar, gestão democrática e reconhecimento das desigualdades que incidem sobre os processos de escolarização. O Novo PNE (Brasil, 2026, Anexo I) aponta nessa direção ao associar o financiamento ao enfrentamento das desigualdades raciais e socioeconômicas, bem como ao afirmar a importância de garantir acesso, oferta

e permanência na educação escolar indígena, na educação do campo e na educação escolar quilombola. Esses enunciados aproximam o plano brasileiro da meta 4.5 do ODS 4 (ONU, 2015), pois reconhecem que a igualdade educacional exige políticas diferenciadas para sujeitos e coletividades historicamente marginalizados.

A convergência entre o ODS 4 (ONU, 2015) e o Novo PNE (Brasil, 2026) permite afirmar que a reflexão crítica não se reduz a uma competência instrumental, mas constitui o princípio formativo articulado à justiça social, à democracia, à sustentabilidade e à emancipação dos estudantes. A crítica ao neotecnismo, nesse sentido, não recusa a técnica, o planejamento ou a avaliação, mas problematiza sua conversão em finalidade formativa, sobretudo quando subordina a escola à performance, à responsabilidade individual, à adaptação flexível ao mercado de trabalho e à geração de renda. Essa compreensão é corroborada pelo Novo PNE (Brasil, 2026), que estabelece o direito à educação através de uma “[...] formação humanística, profissional, cultural, científica, tecnológica, crítica, criativa e cidadã dos estudantes” (Brasil, 2026, art. 4º), reafirmando que as dimensões técnica e profissional devem integrar um projeto educativo mais amplo, sem se tornarem eixo exclusivo da formação escolar.

A centralidade do estudante no ODS 4 e no Novo PNE: tensionamentos entre o neotecnismo e a reflexão crítica

A centralidade atribuída ao estudante no ODS 4 (ONU, 2015) e no Novo PNE (Brasil, 2026) exige uma leitura cuidadosa, pois o protagonismo discente não possui sentido único no campo das políticas educacionais. Quando articulado à qualidade social, à equidade, à inclusão e à justiça social, o protagonismo pode expressar a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, na leitura crítica da realidade e na atuação democrática diante dos problemas sociais que atravessam a vida escolar. Contudo, quando capturado pela racionalidade neoliberal, esse mesmo princípio pode ser deslocado para uma lógica neotecnista, na qual o estudante é interpelado como gestor de si, executor de competências, consumidor de aprendizagens flexíveis e responsável por converter sua trajetória escolar em desempenho e projeto de vida.

Essa ambivalência torna-se relevante porque o ODS 4 (ONU, 2015), especialmente na meta 4.7, associa a educação de qualidade à formação para o desenvolvimento sustentável, aos direitos humanos, à igualdade de gênero, à cultura de paz, à cidadania global e à diversidade cultural. Nessa perspectiva, o estudante não é concebido apenas como receptor de conteúdos, tampouco como operador de competências previamente prescritas e, sim, como sujeito situado em relações históricas, culturais, políticas e ambientais. O protagonismo, assim compreendido, aproxima-se da reflexão crítica, porque implica a capacidade de interpretar desigualdades, reconhecer conflitos sociais, problematizar injustiças e participar da construção de formas mais democráticas de convivência e de exercício da cidadania.

O Novo PNE (Brasil, 2026), ao reafirmar o direito à educação, à equidade, à inclusão, à aprendizagem e à qualidade social, permite deslocar o protagonismo discente da esfera individualizante para uma perspectiva pública e coletiva. O aluno protagonista não pode ser reduzido à figura do estudante empreendedor de si, responsável por gerir sua escolarização como investimento individual, adaptar-se às demandas do mercado e converter sua trajetória formativa em capital de desempenho. Nessa direção,

[...] a ênfase no empreendedorismo escolar, desvinculada de um compromisso ético com a justiça social, pode contribuir para a consolidação de um projeto educacional pautado na meritocracia, em que se responsabiliza o indivíduo e atenua o papel do Estado (Pizolati, 2026, p. 2).

Essa leitura enfraquece o sentido de justiça social presente nas políticas educacionais, pois tende a apagar as condições materiais, territoriais, raciais, culturais e institucionais que interferem no acesso, na permanência e na aprendizagem.

O protagonismo discente ao ser articulado à pedagogia das competências, à performatividade e à mensuração, nesse deslocamento, a autonomia deixa de ser compreendida como formação intelectual, ética e política e é traduzida como autogestão, adaptação produtiva e resposta eficiente a demandas externas. Assim, a formação escolar aproxima-se de uma gramática neotecnicista e mercadológica, na qual aprender significa demonstrar competências, produzir resultados e ajustar-se continuamente a cenários

de instabilidade política, econômica e social. Essa orientação contrasta com a diretriz do Novo PNE, que assegura a constituição de um “[...] ambiente de aprendizado plural e do debate crítico de diferentes perspectivas” (Brasil, 2026, art. 3º, inciso IV), reafirmando que a formação dos estudantes não pode ser reduzida à adaptação funcional às exigências imediatistas do mercado.

A pedagogia das competências constitui um dos pontos mais sensíveis dessa inflexão. Sua força não reside apenas na presença recorrente da categoria “competência” nos documentos educacionais, mas na forma como essa categoria passa a organizar expectativas sobre o ensino, aprendizagem, avaliação e conduta dos sujeitos. Quando deslocada para uma racionalidade de mercado, a competência tende a fragmentar o conhecimento em desempenhos observáveis, habilidades operacionais e respostas adaptativas, reduzindo a formação escolar a um repertório de saberes mobilizáveis em situações produtivas.

A democratização do ensino não consiste, pois, em diluir conteúdos, em rebaixar o nível de exigências sob o pretexto de que os alunos são carentes. Consiste, sim, em propiciar as condições pelas quais os alunos das classes populares possam apropriar-se dos conteúdos culturais universais, como instrumentos de luta social (Libâneo, 1985, p. 23).

15

Nesse deslocamento, o estudante deixa de situar-se prioritariamente como sujeito de direito, de cultura e de participação democrática e passa a ser interpelado como agente de sua própria empregabilidade, gestor de escolhas e responsável por converter a escolarização em vantagem competitiva. Esse entendimento formativo é tensionado no plano político-normativo pelo ODS 4 (ONU, 2015) e pelo Novo PNE (Brasil, 2026), que vinculam qualidade educacional, equidade, inclusão, justiça social e formação humana a dimensões constitutivas do direito à educação.

Essa chave analítica permite compreender que o neotecnicismo se atualiza pela pedagogia das competências, especialmente quando essa racionalidade aproxima a formação escolar das formulações associadas à Teoria do Capital Humano, uma vez que “[...] o ideal de realizações socioeconômicas e culturais é alcançável por meio da educação a ser conquistada

em acordo com a capacidade, habilidade ou competência individuais” (Pasini; Cossettin; Dolla, 2024, p. 8).

Nesse sentido, o exercício da docência, conforme pressuposto pela BNC-Formação, passa a ser orientado pelo “[...] desenvolvimento de competências profissionais, organizadas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional” (Brasil, 2020). Embora essa formulação possa contribuir para qualificar a prática pedagógica, também pode aderir a uma racionalidade neotecnicista quando subordinada à lógica dos resultados, da eficiência e das avaliações em larga escala. Esse cenário se agrava à medida que as diretrizes nacionais se alinham às pressões e métricas internacionais de avaliação. O esforço de adequação aos indicadores de qualidade institui um “[...] neotecnicismo digital, proclamado como via de ação pedagógica, recurso para obtenção de metas e padrões a serem avaliados” (Andrade; Castro, 2024, p. 8), o que subordina a autonomia docente à mera performance comportamental e reprodutivista.

16 Esse debate se concretiza quando a centralidade do estudante é deslocada da formação crítica para a autogestão de competências, resultados e percursos individuais. Nessa inflexão, o protagonismo discente deixa de expressar a participação democrática e aproxima-se da responsabilização individual e da performance adaptativa. A centralidade do currículo em competências reconfigura o trabalho pedagógico e orienta as apropriações docentes para demandas pragmáticas. Essa formatação instrumental entra em rota de colisão com as diretrizes do Novo PNE (Brasil, 2026), que estabelecem como princípio a garantia da “[...] equidade, da inclusão, da aprendizagem e da qualidade social” (Brasil, 2026, art. 3º, inciso III), bem como a promoção da “[...] sustentabilidade socioambiental e do exercício pleno da cidadania” (Brasil, 2026, art. 3º, inciso III).

[...] especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade (ONU, 2015, p. 9).

Do mesmo modo, a lógica da eficiência individual caminha na contramão da Meta 4.5 da Agenda 2030, cujo compromisso internacional impõe o dever de "[...] garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis" (ONU, 2015, p. 23), reafirmando que as políticas sistêmicas devem visar à equidade social e não à seleção meritocrática pautada em métricas de rendimento.

Essa dinâmica também permite compreender como termos aparentemente consensuais, como autonomia, competência, flexibilidade, projeto de vida e protagonismo, carregam disputas sobre os fins da educação básica. Em diálogo com Bourdieu (2021; 2024), pode-se afirmar que essas categorias participam da produção de classificações legítimas sobre o que significa aprender, ensinar e formar. Quando apropriadas pela gramática do mercado, elas naturalizam a ideia de que cabe ao estudante adaptar-se individualmente a trajetórias atravessadas por desigualdades estruturais. Em sentido oposto, quando articuladas à reflexão crítica, essas mesmas categorias são reinscritas em uma perspectiva emancipatória, que preconiza assegurar que todos os alunos adquiram conhecimentos necessários para promover a inclusão social (ONU, 2015; Brasil, 2026), compreendida como dimensão constitutiva da justiça social.

Assim, é necessário garantir que os alunos adquiram conhecimentos que promovam a "[...] cidadania global e valorização da diversidade cultural" (ONU, 2015, p. 23, meta 4.7) por meio das políticas. O artigo 3º do Novo PNE reafirma a centralidade da "[...] equidade, da inclusão, da aprendizagem e da qualidade social" (BRASIL, 2026). O compromisso ético com a cidadania e a inclusão esvazia-se de densidade analítica e converte-se em mera resiliência individual face às vulnerabilidades econômicas. Contudo, sob o crivo da reflexão crítica, essas prerrogativas legais transformam-se em dispositivos formativos capazes de instrumentalizar o estudante para a participação democrática e a problematização das desigualdades estruturais que atravessam a experiência escolar em seu contexto histórico.

O embate entre neotecnicismo e reflexão crítica no processo de ensino e de aprendizagem expressa uma disputa pela definição legítima da educação básica no interior do campo educacional, concebido como um "[...] espaço de forças" e uma "[...] arena de lutas" (Bourdieu, 2024, p. 143).

Embora o ODS 4 (ONU, 2015) e o Novo PNE (Brasil, 2026) afirmem compromissos com equidade, sustentabilidade e qualidade social, esses princípios disputam espaço com uma gramática performativa que traduz qualidade em indicadores e metas de desempenho.

A crítica ao pseudo-protagonismo estudantil aprofunda esse problema. Em determinadas formulações das políticas educacionais, expressões como projeto de vida, empreendedorismo de si, autonomia e protagonismo juvenil podem deslocar para o estudante a responsabilidade por enfrentar vulnerabilidades que são sociais, econômicas e institucionais.

[...] a falsa autonomia, a falsa democracia, o protagonismo solidário, o empreendedorismo de si e para o capital, a precarização do trabalho, numa escola sem condições de trabalho para os(as) docentes, assim como de estudo e permanência para os(as) estudantes, com o controle do currículo e da vida que constitui-se enquanto escola degradada, que forma o consumidor usuário (Costa Neto, 2023, p. 263-264).

18 Essa crítica não recusa a participação ativa dos estudantes, mas problematiza sua captura pela racionalidade neoliberal. Quando o aluno é convocado a agir como empresa de si mesmo, administrando riscos sociais como desafios individuais de performance, o protagonismo distancia-se da formação democrática e aproxima-se da responsabilização pessoal. Nessa configuração, a escola pública passa a ser pressionada por demandas de flexibilidade, atualização, inovação e resultados verificáveis, enquanto o estudante é formatado como consumidor de experiências formativas e o estudante passa a operar sob a lógica do clientelismo educacional. Essa relação evidencia que “[...] a performatividade caminha de mãos dadas com a mercantilização da educação” (Ball, 2010, p. 38).

A emancipação coletiva cede lugar à otimização individual, e a formação humana tende a ser fragmentada em aprendizagens operacionais, certificações, desempenho e experiências personalizadas de consumo educacional, lógica que também se articula à aceleração social. Na modernidade tardia, a escola é pressionada a responder a ritmos cada vez mais intensos atravessada pela inovação metodológica, monitoramento de resultados e adaptação às demandas tecnológicas. Assim, a temporalidade da formação,

que exige mediação, maturação, leitura, elaboração conceitual e experiência compartilhada, passa a ser tensionada por uma cultura de urgência.

Na modernidade tardia, a aceleração social do tempo transforma-se em uma força totalitária que subjuga o sujeito a uma constante atualização de competências operacionais, solapando as condições temporais necessárias para o exercício pleno da reflexão crítica (Rosa, 2022, p. 74).

No âmbito da educação básica, a reflexão crítica depende de condições temporais e institucionais que não se reduzem à rapidez da resposta, à eficiência da execução ou à mensuração imediata da aprendizagem. Refletir criticamente exige relacionar experiência e conhecimento, interpretar contradições, historicizar desigualdades e problematizar a naturalização do mundo social. Quando convertida em princípio das políticas educacionais, a aceleração favorece um neotecnicismo temporal, no qual aprender passa a significar responder com velocidade e utilidade. Esse pragmatismo encontra respaldo no “[...] respeito à liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a ciência, a arte e o saber, com base no pluralismo de ideias” (Brasil, 2026, art. 3º, inciso II), bem como na “[...] cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 23). Assim, o desenvolvimento do pensamento crítico demanda pluralismo e tempo pedagógico, não adaptação flexível aos fluxos do mercado e aquisição de competências.

Essa problematização torna-se mais nítida diante do avanço das tecnologias digitais na educação. O neotecnicismo já não opera apenas por prescrições curriculares, avaliações padronizadas ou matrizes de competências, pois se atualiza por meio de plataformas, dados, algoritmos, painéis de monitoramento e métricas de aprendizagem. Esse movimento amplia a racionalidade performativa que, analisada por Ball (2005; 2010), transforma práticas escolares em registros que permitem comparação, mensuração e ajuste contínuo.

A chamada modernidade algorítmica amplia essa tensão ao deslocar para o indivíduo a responsabilidade por vulnerabilidades que são estruturais. Quando as instituições públicas perdem capacidade de mediação

e proteção, os sujeitos são convocados a administrar riscos, desigualdades e incertezas como se fossem problemas de desempenho pessoal. Nessa direção, a modernidade líquida alcançou sua fase algorítmica, na qual as instituições sociais já não funcionam como âncoras sólida. Os indivíduos são forçados a navegar por desigualdades estruturais, assumindo integralmente a responsabilidade por suas vulnerabilidades sistêmicas e aceleração: “[...] na Modernidade, tudo parece ficar mais rápido” (Rosa, 2022, p. 18).

O gerencialismo captura da autonomia discente e desloca para o estudante a responsabilidade por gerir sua trajetória escolar em um ambiente regulado por métricas, algoritmos, avaliações padronizadas e expectativas de performance. Sob essa lógica, a promessa de autonomia oculta a transferência de responsabilidades estatais para o sujeito, sobretudo quando as desigualdades socioeconômicas que comprometem o acesso, a permanência e a aprendizagem são convertidas em desafios individuais de adaptação, resiliência e competitividade.

No campo educacional, esse movimento tensiona o princípio inclusivo do *Leaving No One Behind* (LNOB) e as metas de equidade da Agenda 2030 (ONU, 2015), sobretudo quando a inclusão social é reduzida à quantificação estatística e o direito à educação passa a ser compreendido como investimento individual em competências operacionais. Essa inflexão contrasta com o próprio compromisso internacional assumido pelo ODS 4 (ONU, 2015):

No centro da Agenda, para além da integralidade dos objetivos, está o princípio transformador central de “Não deixar ninguém para trás” (*Leaving No One Behind* – LNOB). O LNOB enfatiza a necessidade de garantir que todas as pessoas se beneficiem do desenvolvimento, independentemente da sua residência, renda, gênero, etnia, entre outros fatores (Martins; Miranda; Paes-Sousa, 2024, p. 2).

Ainda que o princípio de não deixar ninguém para trás (LNOB) mobilize um horizonte colaborativo, ele é tensionado pela racionalidade neoliberal e pela lógica meritocrática, que tendem a deslocar a inclusão do campo dos direitos coletivos para o plano da adaptação individual, da superação pessoal e da autogestão performativa. Ao afirmar a necessidade de enfrentar

desigualdades históricas e garantir o direito à educação para todos, esse princípio preserva uma dimensão pública e redistributiva.

O protagonismo discente pode ser capturado por dispositivos que prometem personalização e flexibilidade, mas que frequentemente reforçam a padronização, a comparação e a adaptação flexível ao mercado. Reside aí o desafio de impedir que a autonomia seja convertida em autogestão performática e submetida a regimes de “[...] produção orientados por metas” (Rosa, 2022, p. 20). Por isso, a reflexão crítica torna-se indispensável para preservar a escola pública como espaço de mediação e construção coletiva do saber.

À luz de Bourdieu (2021; 2024), essa tensão evidencia que a educação se constitui como campo de disputas simbólicas, no qual diferentes agentes procuram legitimar sentidos concorrentes de qualidade, autonomia, aprendizagem e formação. De um lado, o ODS 4 (ONU, 2015) e o Novo PNE (Brasil, 2026) afirmam princípios associados à equidade, à inclusão e à justiça social; de outro, racionalidades gerenciais e neotecnicistas inscritas na agenda neoliberal procuram redefinir esses mesmos princípios segundo critérios empresariais de performance, eficiência, desempenho e responsabilização individual. O poder simbólico atua precisamente na capacidade de apresentar essas classificações como naturais, convertendo determinadas concepções de educação em referências legítimas para orientar políticas, currículos e práticas pedagógicas que estruturam as relações de ensino e de aprendizagem na escola.

O conceito de *habitus*, em Bourdieu (2012), permite aprofundar essa análise, haja vista que as políticas educacionais não apenas estabelecem metas e diretrizes como também participam da produção de disposições duráveis, isto é, modos de perceber, avaliar e agir que os sujeitos incorporam ao longo de suas experiências sociais. Quando estudantes, docentes e gestores passam a compreender a autogestão, a competitividade, a adaptação, a responsabilização individual e o desempenho mensurável como atributos evidentes da qualidade educacional, consolida-se um *habitus* neotecnicista que orienta práticas e expectativas por meio de uma adesão acrítica a essa racionalidade. A reflexão crítica opera, nesse sentido, como contraposição a essas disposições, ao situar historicamente as categorias que organizam a experiência escolar e reinscrever a autonomia, o protagonismo discente e

a qualidade social no horizonte do direito à educação, da equidade e da emancipação coletiva.

Considerações Finais

A análise desenvolvida permite compreender que o ODS 4 (ONU, 2015) e o Novo PNE (Brasil, 2026) oferecem uma matriz político-educacional relevante para pensar a reflexão crítica como princípio formativo da educação básica. Ao articularem qualidade, equidade, inclusão, sustentabilidade, direitos humanos, cidadania e enfrentamento das desigualdades, esses documentos ampliam o sentido de educação de qualidade e o aproximam da justiça social. O Novo PNE (Brasil, 2026) reforça essa direção ao reafirmar o direito à educação, a aprendizagem com equidade, a diversidade, a inclusão, a infraestrutura e a governança federativa, compreendida como articulação entre agentes, instituições e diferentes níveis do poder público para coordenar decisões educacionais e assegurar a educação como bem público.

22 Sob uma perspectiva crítica de orientação bourdieusiana, os resultados evidenciam que o material empírico analisado se insere em um campo educacional atravessado por disputas simbólicas em torno da definição legítima da qualidade da educação e dos sentidos atribuídos à formação. Ao afirmarem a eliminação das disparidades, a inclusão de grupos historicamente vulnerabilizados, os direitos humanos, a sustentabilidade e a cidadania, esses documentos oferecem princípios capazes de tensionar disposições neotecnicistas orientadas pelo desempenho, pela adaptação flexível e pela responsabilização individual. O conceito de *habitus* permite compreender que essa disputa não permanece restrita ao plano normativo, pois também incide sobre os modos de perceber, avaliar e agir de estudantes, docentes e gestores.

Assim, a reflexão crítica opera como contraposição ao neotecnicismo ao tensionar a redução da educação à mensuração, à eficiência e à adaptação dos sujeitos aos ditames do mercado. Sua potência não consiste em negar a técnica, a avaliação ou o planejamento, mas, sim, em impedir que esses elementos substituam a finalidade pública, democrática

e emancipatória da educação básica. O ODS 4 (ONU, 2015) e o Novo PNE (Brasil, 2026) não eliminam as disputas em torno da definição de qualidade educacional, embora ofereçam um horizonte capaz de reinscrevê-la no campo da equidade, da formação crítica, da justiça social e do direito à educação. A concretização dessa orientação depende de políticas de enfrentamento das desigualdades estruturais e de preservação da escola pública como espaço de leitura crítica do mundo, de participação democrática e de formação humana.

Referências

ANDRADE, Viviane Toraci Alonso de; CASTRO, Edna Cristina Jaques Brelaz. Conformação do *habitus* docente pelo discurso neoliberal de organismos internacionais. **Revista Aurora**, Marília, v. 17, p. 1-8, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2024.v17.e024003>.

BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-58. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacao-e-realidade/article/view/15865>. Acesso em 1º jun. 2026.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução de Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução Maria Ferreira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2024.

BRASIL. [Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026]. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-norma-15388-pl.pdf>, Acesso em: 3 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-Henri; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro Pelbart. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA NETO, José Geraldo da. **Concepções pedagógicas e práticas de ensino de geografia no modelo de Escola Cidadã Integral Técnica da Paraíba**. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

CUNHA, Maria Isabel da.; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. A Docência e a Aprendizagem em Cursos de Licenciaturas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 74, p. 67-80, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n74.p67-80>.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINS, Ana Luisa Jorge; MIRANDA, Wanessa Debôrtoli; SILVEIRA, Fabricio; PAES-SOUSA, Rômulo. A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como estratégia para equidade em saúde e territórios sustentáveis e saudáveis. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p. 1-15, ago. 2024. Disponível em: <https://www.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/8828>. Acesso em: 2 jun. 2026.

MOROSINI, Marília Costa. The quality of higher education: isomorphism, diversity and fairness. Interface: **Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000200006>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF: Nações Unidas

Brasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2026.

PASINI, Juliana Fátima Serraglio; COSSETIN, Márcia; DOLLA, Margarete Chimiloski. As prescrições da UNESCO nos Relatórios Globais de Aprendizagem: uma análise sobre “Qualidade” e “Avaliação” para a Educação de Jovens e Adultos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94036>.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. Políticas curriculares e relações de ensino-aprendizagem: tensões entre a formação neotecnicista e o esmaecimento da reflexão crítica. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 34, n. 77, p. 35-50, 2025. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n77.p35-50>.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. Políticas curriculares e formação crítica reflexiva no ensino médio em contextos de transformação. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 1-27, 2026. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v19i2.72300>.

ROSA, Hartmut. **Alienação e aceleração**: por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna. Petrópolis: Vozes, 2022.

ROSE, Nikolas. Governing the enterprising self. In: HEELAS, Paul; MORRIS, Paul (eds.). **The Values of the enterprise culture**. London: Routledge, 1992. p. 141-164.

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati

Pós-doutorado em Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)

Membro da Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior (Ries)

Bolsista de Pós-Doutorado Júnior (CNPq)

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0656-0995>

E-mail: audreipizolati@gmail.com

Aceito em 21 jul. 2026

Recebido em 13 jun. 2026



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.