

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NÍVEL MESTRADO

IZADORA SARMENTO LOUREIRO PEDROSA

**OS ESTUDOS SOBRE NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO
ESCOLAR EM SETE PERIÓDICOS EDUCACIONAIS ENTRE 2016
E 2023**

Goiânia
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC n° 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

IZADORA SARMENTO LOUREIRO PEDROSA

3. Título do trabalho

OS ESTUDOS SOBRE NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM SETE PERIÓDICOS EDUCACIONAIS ENTRE 2016 E 2023

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Izadora Sarmiento Loureiro Pedrosa**, **Usuário Externo**, em 24/06/2025, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luis Gustavo Alexandre Da Silva**, **Professor do Magistério Superior**, em 24/06/2025, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5458056** e o código CRC **32429E68**.

IZADORA SARMENTO LOUREIRO PEDROSA

**OS ESTUDOS SOBRE NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM
SETE PERIÓDICOS EDUCACIONAIS ENTRE 2016 E 2023**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Gustavo Alexandre da Silva.

Goiânia
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Pedrosa, Izadora Sarmiento Loureiro

Os estudos sobre neoliberalismo e educação escolar em sete
periódicos educacionais entre 2016 e 2023 [manuscrito] / Izadora
Sarmiento Loureiro Pedrosa. - 2025.

CLXVII, 167 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Luís Gustavo Alexandre da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2025.

Apêndice.

1. Neoliberalismo.. 2. Educação Escolar.. 3. Pesquisa bibliográfica..
4. Educação empreendedora. . I. Silva, Luís Gustavo Alexandre da,
orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **18** da sessão de Defesa de Dissertação de **IZADORA SARMENTO LOUREIRO PEDROSA**, que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **treze dias do mês de maio de dois mil e vinte e cinco (13/05/2025)**, a partir das **14:00h**, em formato híbrido, nas dependências da Faculdade de Educação e em plataforma virtual no link público de acesso meet.google.com/dct-vcnc-fkv, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**OS ESTUDOS SOBRE NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM SETE PERIÓDICOS EDUCACIONAIS ENTRE 2016 E 2023**". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **Luis Gustavo Alexandre da Silva (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Lúcia Maria de Assis (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interna e Prof. Dr. **Jhonny David Echalar (PPGECM/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Luís Gustavo Alexandre da Silva**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos treze dias do mês de maio de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luis Gustavo Alexandre da Silva

Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria de Assis

Prof. Dr. Jhonny David Echalar

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Luis Gustavo Alexandre Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 13/05/2025, às 17:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jhonny David Echalar, Professor do Magistério Superior**, em 13/05/2025, às 21:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria De Assis, Usuário Externo**, em 14/05/2025, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5357735** e o código CRC **259308AD**.

Referência: Processo nº 23070.023910/2025-07

SEI nº 5357735

Dedico este trabalho a todos aqueles que um dia sonharam com a educação pública, e que desacreditaram que este direito era também, seu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me deu fôlego para sonhar, acreditar e realizar este processo formativo na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Sempre sonhei em estudar aqui, mas perdi muito tempo pensando que estudar nesta instituição pública de ensino era apenas para os estudantes de sucesso (socialmente determinados).

Em razão disto, agradeço a Professora Gina Glaydes, que em sua disciplina no Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação (PPGE/FE/UFG), denominada “Escola e Desigualdade”, me fez entender que a educação é um direito de todos. Como fui marcada em suas aulas ao compreender que este direito também é meu.

Nesse caminho, agradeço a todos os meus professores do passado, com destaque a minha querida amiga e eterna professora Tatyane Soares, que me apresentou, com muito zelo e responsabilidade, a importância dos processos formativos que a educação escolar pode proporcionar para a sociedade; agradeço aos professores da UFG, principalmente os professores Lênin Tomazett, André Barcellos e Luís Gustavo Alexandre, que me inspiram a ter paciência e dedicação nos estudos e na construção do conhecimento científico, bem como da ação docente.

Agradeço ao Grupo de Estudos *Trabalho, Capital e Indústria Cultural* da FE/UFG; ao *Núcleo de Estudos e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura* (NEDESC) da FE-UFG e ao *Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais* do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE - UEG | Inhumas). Os estudos e diálogos que realizamos, foram muito enriquecedores para o meu processo formativo.

Me sinto muito grata pelos colegas que construí neste processo, Michele, Simone, Gabriel, Jeison, Vinícius, Jackeline, Flávia, Anauê, Mikaelly e Isadora. Vocês marcaram a minha vida com palavras positivas, presença física, cafés, estudos e preparações de trabalhos, que foram e sempre serão momentos de muito crescimento na minha jornada.

Em especial, agradeço a minha companheira de Mestrado e amiga, Michele Carolina, por ser tão precisa nos momentos mais difíceis deste processo. Quem diria que uma disputa de uma vaga aproximaria tanto duas pessoas. Você com certeza fez e faz muita diferença na minha caminhada na UFG e, agora, na vida. Serei eternamente grata pelos aprendizados que construí ao seu lado.

Estendo minha gratidão a minha psicóloga Gioconda, que foi fundamental na minha organização emocional durante todos estes anos. Obrigada por tudo mesmo.

Agradeço a minha família, em especial a minha mãe Eugênia, que sempre foi o meu exemplo de mulher e de professora, que me ensinou a ler e escrever e como a educação escolar pode ser divertida, humanizada e mágica. Obrigada pelo esforço e dedicação em me educar.

Agradeço ao meu eterno companheiro e amor Jeferson, por nunca medir esforços em me compreender, ajudar e por ser o maior incentivador para eu continuar acreditando no meu sonho.

Considero importante ressaltar o meu reconhecimento pela primeira orientadora deste trabalho, a professora Juliana de Castro Chaves. Aprendi muito com os seus ensinamentos e grande parte desta pesquisa teve a contribuição de seu rigor com a produção do conhecimento científico. Obrigada.

Esta pesquisa só pôde se efetivar com o excelente trabalho de orientação do professor Luís Gustavo, que acolheu a construção deste trabalho com muita paciência, responsabilidade e organização. Todas as valiosas e generosas sugestões que o Senhor fez, me enriqueceram muito. Obrigada.

Agradeço também, aos professores Lúcia Maria e Jhonny Echalar, que participaram da banca de qualificação desta pesquisa, e que são, portanto, os membros da banca de defesa. As importantes contribuições que vocês fizeram foram muito construtivas para o desenvolvimento e conclusão deste estudo. Eterna gratidão pelo tempo dedicado a leitura e levantamento de sugestões que vocês realizaram.

Por fim, agradeço a todos que cruzaram o meu caminho e fizeram deste processo formativo na UFG um âmago de vida. Especialmente aos meus amigos Michele, Lênin e Tatyane, que me fizeram entender que a vida se constitui no coletivo e que tudo o que construímos e desenvolvemos é muito mais do que podemos enxergar na aparência.

RESUMO

Esta é uma pesquisa situada na linha de Estado, Políticas e História da Educação e busca investigar a relação entre neoliberalismo e educação escolar. Trata-se de uma revisão bibliográfica que toma como objeto de análise artigos publicados em revistas científicas entre os anos de 2016 e 2023. O recorte temporal foi estabelecido por considerar que este é um período de avanço das políticas (neo)conservadoras no Brasil. Apresenta-se como desafio entender a seguinte proposição: tendo em vista a produção acadêmico-científica que tematiza a relação entre neoliberalismo e educação escolar, este estudo atenta-se à produção destas pesquisas, especialmente no que concerne às perguntas/problemas de pesquisa elaborados, para, a partir disso, submeter o próprio pensamento científico ao pensamento racional. A este saber, indaga-se: como se constitui a produção científica brasileira acerca da educação escolar sobre a(s) relação(ões) entre educação e neoliberalismo? Dessa forma, a pesquisa buscou, como ponto de partida, fazer uma análise teórico-conceitual dos fundamentos do neoliberalismo e da educação escolar, passando pelos seus contextos históricos de constituição e pelos possíveis desdobramentos na escola, uma vez que as instituições escolares têm se constituído como modelo da reprodução das políticas neoliberais, sendo utilizadas para a expansão do mercado. O estudo realiza a análise de 41 artigos completos, produzidos em revistas reconhecidas no campo científico-acadêmico, a partir do procedimento metodológico nomeado como pesquisa bibliográfica (Lima e Miotto, 2007), tendo como base o método análise de conteúdo (Bardin, 1989). As revistas escolhidas são: Revista Brasileira de Educação da ANPEd; Revista Educação e Pesquisa (USP), da região Sudeste; Revista Inter-Ação (UFG), da região Centro-oeste; Revista Práxis Educativa (UEPG), da região Sul; Revista Cocar (UEPA), da região Norte; Revista Germinal (UFBA), da região Nordeste e Revista Retratos da Escola, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Os principais referenciais teóricos que contribuíram para a análise do objeto são Antunes (1999; 2022), Apple (2003), Cury (2008), Dardot e Laval (2006), Freitas (2018), Harvey (1992; 2014), Ianni (2004), Laval (2019), Lima (2012), Lima e Miotto (2007) Marx (2010), Miranda (2020), Saad Filho e Morais (2018), Sampaio *et al.* (2002), entre outros. Contudo, compreende-se que o neoliberalismo é a fase mais autoritária do desenvolvimento capitalista de até então, pois busca converter e reduzir a educação, que é fundamental para a constituição de uma sociedade, a um serviço. As principais contribuições desta pesquisa consistem em evidenciar como a produção acadêmica recente tem problematizado a relação entre neoliberalismo e educação escolar brasileira, sintetizando e destacando os temas predominantes nesses estudos: Políticas Curriculares, Reforma do Novo Ensino Médio, Formação pela escola, Precarização/Privatização da educação, Exclusão/desigualdade social e Conservadorismo/Neoconservadorismo.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educação Escolar. Pesquisa bibliográfica. Educação empreendedora.

ABSTRACT

This research falls within the field of State, Policies, and History of Education, and seeks to investigate the relationship between neoliberalism and school education. It is a bibliographic review that analyzes articles published in scientific journals between the years 2016 and 2023. The chosen time frame was established based on the understanding that this period marks the advancement of (neo)conservative policies in Brazil. A key challenge of this study is to address the following proposition: considering the academic-scientific literature that explores the relationship between neoliberalism and school education, this research focuses on analyzing the content of these studies—particularly the research questions and problems posed—in order to subject scientific thought itself to rational reflection. It asks: how is the Brazilian scientific production about school education on the (s) relationship(s) between education and neoliberalism? Thus, the research began with a theoretical-conceptual analysis of the foundations of neoliberalism and school education, examining their historical contexts and possible consequences for the school environment, as schools have increasingly been shaped into models that reproduce neoliberal policies and are used as instruments for market expansion. The study analyzes 41 full articles published in well-regarded academic journals in the field, using the bibliographic research methodology (Lima and Miotto, 2007) and based on the content analysis method (Bardin, 1989). The selected journals include: *Revista Brasileira de Educação* (ANPEd); *Revista Educação e Pesquisa* (USP), from the Southeast region; *Revista Inter-Ação* (UFG), from the Center-West region; *Revista Práxis Educativa* (UEPG), from the South; *Revista Cocar* (UEPA), from the North; *Revista Germinal* (UFBA), from the Northeast; and *Revista Retratos da Escola*, published by the National Confederation of Education Workers (CNTE). The main theoretical references that supported the analysis of the subject include works by Antunes (1999; 2022), Apple (2003), Cury (2008), Dardot and Laval (2006), Freitas (2018), Harvey (1992; 2014), Ianni (2004), Laval (2019), Lima (2012), Lima and Miotto (2007), Marx (2010), Miranda (2020), Saad Filho and Morais (2018), Sampaio et al. (2002), among others. It is understood that neoliberalism represents the most authoritarian phase of capitalist development to date, as it seeks to convert and reduce education—a fundamental element in shaping society—into a mere service. The main contributions of this research lie in highlighting how recent academic production has addressed and problematized the relationship between neoliberalism and Brazilian school education, synthesizing and emphasizing the predominant themes found in these studies: Curriculum Policies, Training by the School, Reform Teacher Education, Precarization/Privatization of Education, Social Exclusion/Inequality, and Conservatism/Neoconservatism.

Keywords: Neoliberalism; School Education; Bibliographic research. Entrepreneurial education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos encontrados e selecionados por periódicos.....	88
Tabela 2 - Quantitativo de instituições em que os autores se vinculam na amostra selecionada.....	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Porcentagem de produções por região.....	91
Figura 2 - Quantitativo das regiões em que os artigos foram publicados por ano.....	92
Figura 3 - Quantitativo das categorias por região.....	93
Figura 4 - Quantitativo das categorias por ano.....	94
Figura 5 - Quantitativo das abordagens teóricas.....	96
Figura 6 - Quantitativo das abordagens metodológicas.....	97
Figura 7 - Quantitativo dos tipos de pesquisa.....	98
Figura 8 - Quantitativo dos instrumentos de coleta de dados.....	98
Figura 9 - Quantitativo das etapas de ensino da Educação Básica.....	99
Figura 10 - Quantitativo referente ao tipo de estabelecimento de ensino.....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 HISTÓRIA, CONTEXTO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO NEOLIBERALISMO.....	18
1.1 Neoliberalismo: história e constituição.....	19
1.2 Neoliberalismo no Brasil	44
2 REFLEXÕES E DISCUSSÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	54
2.1 Educação escolar: conceito e trajetória.....	55
2.2 As contradições da educação pública e democrática.....	61
2.3 Desdobramentos da educação escolar no Brasil.....	79
3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO EM 7 REVISTAS CIENTÍFICAS (2016-2023).....	87
3.1 <i>Primeiros passos: organização e sistematização do levantamento das produções.....</i>	<i>87</i>
3.2 <i>Levantamento das produções sobre a relação entre neoliberalismo e educação escolar: principais achados</i>	<i>89</i>
3.3 <i>Neoliberalismo e educação escolar: o que dizem os estudos acerca desta relação na perspectiva da área da educação?.....</i>	<i>101</i>
3.3.1 Políticas de currículo	102
3.3.2 Reforma do Ensino Médio	107
3.3.3 Formação pela escola	117
3.3.4 Exclusão/Desigualdade social	122
3.3.5 Privatização/Precarização do ensino	126
3.3.6 Conservadorismo/Neoconservadorismo	132
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
Referências.....	148
Apêndice 1 - Identificação das publicações de acordo com cada unidade temática/categoria.....	155
Apêndice 2 - Formulário utilizado para a análise dos artigos.....	161

INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica. Os textos selecionados para análise tiveram como recorte temporal o período entre 2016 e 2023. Neste escopo, propõe-se investigar as determinações históricas da produção científica, ou seja, trata-se de perceber como tem sido a produção do conhecimento na área da educação, especialmente quando se tematiza o tensionamento entre neoliberalismo e educação escolar.

Compreende-se que a educação atualiza e desenvolve a lógica neoliberal, mediando o processo de constituição de uma sociedade que organize as formas sociais do trabalho, sob os pressupostos históricos de sustentação do capital. Para compreender estes processos, a pesquisa buscou como ponto de partida fazer uma análise teórico-conceitual de alguns conceitos do neoliberalismo e da educação escolar, passando pelos seus contextos históricos de constituição, bem como perceber e identificar esses desdobramentos na prática escolar, uma vez que no campo das disputas políticas, a burguesia vislumbra a existência da escola como um espaço propício para a expansão do mercado.

Neste trabalho, o neoliberalismo é conceituado como um conjunto de forças políticas, sociais, lógicas, ideológicas, que mobilizam um modo de vida social, tendo como base um projeto de desenvolvimento econômico. Em razão disso, ele configura o crescimento de processos de individualização dos sujeitos, intensificando a necessidade da competitividade e produtividade, ao mesmo tempo em que formata as dimensões de qualidade de seus trabalhos, e consecutivamente, de escolas geridas à imagem e semelhança de empresas (Laval, 2019).

Logo, discute-se quais fundamentos do neoliberalismo tem orientado a construção de propostas e projetos na educação escolar, considerando-o como um modelo político e econômico que reproduz as particularidades do sistema capitalista. Ao considerá-lo como um sistema dominante, em que reproduz o seu modo de produção ao longo dos séculos, é possível discutir que as estratégias utilizadas e as suas bases de sustentação são encontradas na exploração do trabalho humano e na reprodução de processos desiguais na sociedade.

Além disso, a discussão acerca da crescente exploração do trabalho, do aumento desenfreado da desigualdade social e seus desdobramentos nos processos de formação dos sujeitos na escola implica, portanto, na utilização deste discurso para que toda forma de

produção da vida seja direcionada para a determinação mercadológica, ou seja, para a produção de riqueza, do lucro/mais valia. Assim como já demonstrado por Marx (2008).

Em todos esses caminhos, o desenvolvimento do neoliberalismo inclui em sua formação social, tanto a espoliação da classe trabalhadora ao limite máximo, para que a riqueza esteja concentrada nas mãos de poucos, como também a conversão de tudo que for possível em mercadoria, e nesta esteira, a escola emerge como um campo estratégico de produção de riqueza, sendo mais um dos negócios que contribui para a aceleração da financeirização de todos os bens sociais.

Laval (2019, p. 14) destaca que “a aposta crucial é o enfraquecimento de tudo o que faz contrapeso ao poder do capital e de tudo que, institucionalmente, juridicamente, culturalmente, limita sua expansão social”. Ou seja, o neoliberalismo pretende enfraquecer uma determinada perspectiva de escola — a escola pública —, como estratégia para controlar as instituições que demandam investimento público, bem como dos processos de regulação das relações dentro delas. Dentre as ações mais importantes, destaca-se a relação público x privado na definição de formas de expansão da educação como mercadoria.

Nessa pesquisa, tem-se a seguinte proposição: o estudo que toma a produção científica como objeto de análise deve contemplar a própria produção como uma determinação fundamental a se dedicar à força de entendimento. Tendo em vista a produção acadêmico-científica sobre o neoliberalismo e educação escolar, esta pesquisa se implica com a produção destas pesquisas, especialmente pensando sobre as perguntas/problemas de pesquisa elaboradas, para com isso submeter o próprio pensamento científico ao pensamento racional. A este saber, indaga-se como se constitui a produção científica brasileira acerca da educação escolar sobre a(s) relação(ões) entre educação e neoliberalismo?

Os principais objetivos deste estudo são: entender o neoliberalismo enquanto determinação histórica da produção da sociedade capitalista; desvelar como se estabelece a relação entre neoliberalismo e educação escolar nos estudos científicos; refletir se, nas pesquisas analisadas, as relações estabelecidas entre neoliberalismo e educação escolar, compreendem as contradições sociais referentes às diferentes formações educacionais existentes; se problematizam ou não a racionalidade neoliberal com radicalidade e se expressam o comprometimento com a constituição de uma formação verdadeiramente humana, de forma a revelar proposituras de uma constituição crítica de sociedade.

Para obter um procedimento metodológico bem delimitado, utilizou-se como referência as compreensões de Lima e Miotto (2007) acerca da estrutura de uma pesquisa do

tipo bibliográfica. A pesquisa bibliográfica também pode ser denominada como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” na concepção de outros autores. Alguns deles associam essas nomenclaturas com significados iguais, como Silva et al. (2020) e outros já consideram que são diferentes, como Romanowisk e Ens (2006). Porém, para não causar nenhuma confusão acerca da organização da pesquisa, decidiu-se seguir a definição de Lima e Miotto (2007) acerca do procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica, como forma de obter uma maior compreensão acerca das escolhas estabelecidas durante a aplicação dos passos da pesquisa.

As autoras estabelecem que, além da definição do método da pesquisa, existem alguns passos de desenvolvimento que demarcam critérios. São eles: a escolha do assunto; a coleta dos dados; análise dos dados; e os resultados investigados, mediante a reflexão do autor, possibilitando o levantamento de possíveis soluções. Para isso, cada momento da pesquisa requer definições específicas.

Considerando que a escolha do tema é neoliberalismo e educação escolar, Lima e Miotto (2007) desenvolvem alguns parâmetros para a coleta dos dados. Segundo as autoras, é necessário ter um parâmetro temático, linguístico e cronológico, escolha das fontes, leitura de reconhecimento do material, leitura seletiva, exploratória, reflexiva ou crítica e interpretativa. Todas estas especificações são chaves importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica.

Além destas importantes especificações, que permitem ao pesquisador ter um caminho delimitado e organizado no processo da pesquisa, “deve-se salientar que os resultados da pesquisa dependem da quantidade e da qualidade dos dados coletados”. Ou seja, os resultados são expressos mediante o processo de coleta de dados, possibilitando a apresentação de inferências (Lima; Miotto, 2007, p. 41).

Lima e Miotto (2007) ressaltam a importância de um instrumento de pesquisa que permita documentar os principais achados. À vista disso, foi elaborado um roteiro denominado pelas autoras como um roteiro de leitura, se constituindo a partir de alguns critérios, como: identificação, caracterização e contribuição da obra para o estudo. Estes critérios tendem a ser definidos de acordo com o interesse pela temática desenvolvida, da mesma forma que buscou-se compreender a produção dos artigos e de suas relações com o problema de pesquisa, quando uma parte do artigo elucidava o eixo de análise dos autores, justamente para captar como se produziram as reflexões e a totalidade significativa que constitui as pesquisas.

Como marco temporal da pesquisa definiu-se o período de 2016 e 2023, por ser o momento em que aumentam as incoerências democráticas no Brasil, uma vez que acontece o

impeachment da Presidente Dilma em 2016, e logo após o início do governo Temer, bem como o governo Bolsonaro em 2018, e suas repercussões históricas nos anos de pandemia da Covid-19 de 2020 a 2023. Neste período histórico aconteceram muitos retrocessos sociais, uma vez que os princípios da extrema direita entraram em expansão, reproduzindo processos de individualização e neoconservadorismo, colocando as lutas pelos direitos sociais sob fortes ataques.

Ao considerar que as produções científicas sobre educação já vinham enfrentando longas lutas políticas, por buscarem construir uma maior conscientização e efetivação dos direitos sociais, tanto na escola, quanto em qualquer instância de produção e reprodução da vida humana, trabalhou-se com a hipótese de que neste período histórico, de 2016 a 2023, seriam encontrados muitos trabalhos que debatessem o caminho de regressão que o país estaria por enfrentar.

Inicialmente, a busca pelos artigos foi realizada nas plataformas de pesquisa *online*, entre elas, *Scielo* (Biblioteca Eletrônica Científica *online*), *Google* acadêmico e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), a partir dos descritores booleanos “neoliberalismo *and* educação escolar”. Porém, os resultados encontrados foram de alguns artigos que traziam a discussão do neoliberalismo com outras temáticas, e poucos discutiam o neoliberalismo no contexto escolar. Ainda sobre este resultado, na primeira busca, foram selecionados 19 artigos científicos de 22 encontrados. Porém, em favor de um maior aprimoramento da pesquisa foi decidido, juntamente com o orientador desta pesquisa, que a pesquisa bibliográfica seria em revistas científicas.

A partir desta sistematização e da dificuldade em encontrar artigos que fizessem relação com a temática almejada, foi orientado aumentar os descritores booleanos para: “neoliberalismo *and* educação escolar *and* competências; sociedade contemporânea *and* educação escolar; neoliberalismo *and* educação escolar *and* capitalismo financeiro *or* flexibilização *or* terceirização *or* medicalização *or* individualização; neoliberalismo *and* educação escolar *or* *homeschooling* *or* escola sem partido *or* novo ensino médio; neoliberalismo *and* formação *and* educação institucional; neoliberalismo *and* ensino; política *and* educação *or* escolar; gênero *and* escola; individualização *and* escola; capitalismo financeiro *and* educação escolar; neoconservadorismo *and* educação escolar”.

Encontrou-se neste primeiro levantamento, pela leitura dos títulos, um total de 1.018 artigos e foram selecionados 80 para a leitura dos resumos. Porém, as discussões destes artigos atendiam a uma área ampla de debates sobre o neoliberalismo, não se atendo ao foco principal,

que é analisar a produção do conhecimento concentrando-se às mediações constitutivas da produção científica em forma de artigos científicos. Neste desenho, se propõe a analisar a relação entre neoliberalismo e educação escolar, bem como o desenvolvimento da produção do conhecimento a partir desta vinculação na prática escolar.

A fim de delimitar a pesquisa e selecionar apenas artigos que se debruçassem sobre a relação entre neoliberalismo e educação escolar, a segunda busca foi realizada em sete revistas científicas que apresentam notável atenção no campo acadêmico pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo uma de cada região do Brasil. São elas: *Revista de Educação e Pesquisa* da USP (região Sudeste), *Revista Inter-Ação* da UFG (região Centro-oeste), *Revista Práxis Educativa* da UEPG (região Sul), *Revista Cocar* da UEPA (região Norte) e *Revista Germinal* da UFBA (região Nordeste), *Revista Retratos da Escola*, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e a *Revista Brasileira de Educação* da ANPED, correspondente às pesquisas dos programas de Pós-Graduação em educação de todas as regiões em conjunto. No que concerne à *Revista Retratos da Escola*, o periódico foi inserido nesta pesquisa pelo fato dos artigos publicados na revista revelarem a interface entre os estudos relativos ao desenvolvimento dos conceitos de neoliberalismo, educação escolar e a prática escolar.

Ao compreender que as revistas científicas nos permitem acessar uma vasta e significativa quantidade de artigos científicos, que possuem um rigor em sua produção, consideramos que a utilização destas como campo de pesquisa produz um conhecimento representativo no campo educacional, acerca do que vem sendo produzido e desenvolvido sobre neoliberalismo e educação escolar. Isso permite uma análise crítica e reflexiva das temáticas abordadas.

A *Revista Inter-Ação*, que apresenta vínculo com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, é uma revista que publica artigos científicos com periodicidade quadrimestral e sua organização editorial ocorre no formato de dossiê (coleção de quatro ou mais artigos sobre uma temática definida); outros artigos (seção com artigos sobre temáticas variadas); resenhas; documentos; resumos de dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e suas devidas linhas de pesquisa. A revista apresenta a avaliação *Qualis A2* pela Capes (2017-2020).

A *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, que possui vínculo com a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), é uma revista que apresenta publicação quadrimestral e têm, em seu escopo, o marxismo como referencial teórico de

sustentação, aceitando artigos e resenhas de livros como colaborações. Sua avaliação quadrienal oficial da Capes (2017-2020) foi classificada com *Qualis A2*.

A Revista *Retratos da Escola* é uma revista da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que objetivou em sua criação a efetivação do seguinte projeto: criar um canal que permitisse o diálogo direto entre a instituição e os sujeitos atuantes no setor educacional. Este projeto buscou produzir um ambiente propício à reflexão sobre a realidade social da educação pública no Brasil. Nesse sentido, a revista surgiu para repensar a educação básica nacional, defendendo dimensões como gratuidade, laicidade, qualidade e democratização da educação. Em seu escopo privilegia temas como: formação profissional, o trabalho educativo, suas condições e práticas, organização escolar e sistemas educacionais. Apresenta avaliação *Qualis A3* pela Capes (2019-2020).

A Revista *Cocar* é um periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará e recebe pesquisas de autores do Brasil e também do exterior. A revista tem como ênfase trabalhos que estudam a educação, dentre eles, artigos, relatos de experiência ou de pesquisa e resenhas de livros. Sua periodicidade é quadrienal e apresenta o significado de seu nome “Cocar” como referência à identidade e valorização dos povos originários. Sua avaliação pela Capes (2017-2020) é *Qualis A1*.

A Revista *Educação e Pesquisa* é uma revista de publicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, que publica artigos inéditos na área da educação, com especialidade nos resultados de pesquisas de caráter teórico ou empírico e revisões de literatura de pesquisa educacional. A revista possui periodicidade anual e é avaliada pela Capes (2017-2020) com *Qualis A1*.

A Revista *Práxis Educativa* é editada sob responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e apresenta como objetivo publicar textos inéditos de pesquisas que já foram concluídas a fim de servirem de referência para outros trabalhos. Sua avaliação pela Capes (2017-2020) é com *Qualis A1*.

A Revista *Brasileira de Educação* publicada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), é uma revista que possui a missão de publicar artigos acadêmicos e científicos visando promover o intercâmbio acadêmico no cenário nacional e internacional. A revista apresenta como público principal professores, tutores, palestrantes, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação em educação e em ciências sociais e humanas. O periódico tem como áreas de interesse a educação (ensino

fundamental, médio e superior), políticas educacionais e movimentos sociais. Sua avaliação pela Capes (2017-2020) é *Qualis* A1.

É importante ressaltar que a escolha dessas revistas se deve ao fato delas abordarem estudos relativos às 5 regiões brasileiras, sendo os periódicos que apresentaram o maior número de artigos sobre neoliberalismo e educação escolar no período de 2016 a 2023 e, também, por serem *Qualis* A. Ou seja, revistas que, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pertencem aos estratos mais altos da avaliação e são consideradas de alto impacto na comunidade acadêmica.

Seguindo estes critérios foram selecionados apenas os artigos que discutiam o neoliberalismo na escola, desde a fase da educação infantil até o ensino médio, contemplando os textos que refletiam o neoliberalismo nas instituições escolares, bem como seus possíveis desafios, a partir dos seguintes descritores booleanos “neoliberalismo *and* educação escolar *or* escola; neoliberal *and* escola *or* educação; neoliberalismo”. Com este recorte foram encontrados um total de 186 artigos e foram escolhidos 41 artigos que mais se alinhavam com a investigação proposta. Além disso, a escolha dos artigos nas revistas citadas fora efetuada a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras chaves.

Feita a seleção, estes 41 artigos foram analisados a partir do método análise de conteúdo, que possibilitou a análise temática dos artigos lidos, separando-os por unidades temáticas como forma de organizar e entender os assuntos recorrentes sobre o tema. Desenvolveu-se o procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica para estabelecer os critérios de escolha dos artigos científicos, bem como a delimitação do período histórico das buscas, escolha dos descritores booleanos, etc.

A partir de Bardin (1977), compreende-se que a análise de conteúdo dos textos lidos revela detalhes e saberes didáticos na perspectiva do sujeito de conhecimento. Estes olhares produzem uma análise científica sobre um determinado tema, possibilitando para aquele que lê a oportunidade de inferir teses e conhecimentos sobre o conhecimento que está sendo apreendido como objeto de estudo. Por isso, a leitura dos artigos científicos que elaboram relações existentes sobre o neoliberalismo e a educação escolar possibilitaram categorizar temas mais relevantes nesta relação em foco, bem como suas interpretações.

Levar em consideração a importância dos artigos como campo de pesquisa permite compreender o que está sendo produzido como conhecimento sobre neoliberalismo e educação escolar, evidenciando se há consenso entre os estudiosos sobre a temática ou se há distanciamento de percepções ou conclusões. Por isso, Bardin (1977, p. 28) defende o rigor na

descoberta dos dados pois, “essa investigação laboriosa de documentos quer dizer não à ilusão da transparência dos factos sociais, recusando ou tentando afastar perigos da compreensão espontânea”.

A utilização do método análise de conteúdo desencadeou um conjunto de técnicas que permitiu maiores compreensões sobre a organização de um trabalho, bem como a análise das mensagens que cada artigo expressou. Desse modo, os 41 artigos científicos passaram por etapas/critérios de análise. A primeira etapa diz respeito à organização destes artigos, que foram selecionados a partir de descritores específicos e de período histórico determinado. Na segunda etapa de exploração destes artigos foram consideradas: I) a unidade de registro, sendo “neoliberalismo e educação escolar”, e II) a unidade de contexto, abarcando os temas descobertos a partir da leitura dos textos. Na terceira, que é a etapa de codificação, foram criados alguns agrupamentos para debater sobre os conhecimentos compreendidos por meio dos artigos como forma de codificar os dados encontrados e dispor a organização dos fundamentos constitutivos dos textos selecionados (Bardin, 1977).

A escolha de realização de uma pesquisa bibliográfica, a partir do método análise de conteúdo, se originou a partir da compreensão de que a relação entre neoliberalismo e educação escolar é um processo complexo e que requer clareza de conceitos, sistematizações e objetivos específicos.

Segundo Lima e Miotto (2007), esta metodologia:

Implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão (Lima; Miotto, 2007, p. 40).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica permite uma reflexão mais crítica sobre a relação entre o “neoliberalismo e educação escolar”, revelando ao pesquisador e ao leitor que existem muitas determinações ocultas na produção das relações sociais que precisam ser desveladas. Utilizar a compreensão de diferentes autores é, portanto, uma forma de envolver o que é posto na realidade da escola para desocultar as contradições da produção de um determinado conhecimento.

A exposição das mediações constitutivas do objeto de análise se desenvolve em três seções. Na primeira, discute-se as bases e a dinâmica do neoliberalismo, investigando sua

historicidade, seus contextos políticos e as suas principais determinações. Considerou-se importante e necessário desenvolver conceitos como: trabalho, liberdade, neoconservadorismo, bem como seus desdobramentos no modo de produção capitalista. A partir disso, foram destacados os momentos de expansão do neoliberalismo no mundo, assim como sua versão à forma brasileira, em que se desenvolve desde o processo de redemocratização do país até os dias atuais.

A segunda seção discorre sobre o neoliberalismo e suas repercussões no campo da educação escolar. De acordo com Apple (2003), o neoliberalismo destitui a possibilidade do debate, naturalizando uma única perspectiva política na educação e determinando na escola um processo de preparação dos indivíduos para atender os interesses neoliberais sob a administração do capital. Nesse sentido, foi compreendido que o potencial de humanização da educação escolar se dilui ao longo dos anos pois a “sutileza” das políticas neoliberais estabelecem que ela deve se orientar para a formação de sujeitos flexíveis, à forma das demandas de organização do trabalho, sob o espectro de formar sujeitos empreendedores, competidores e individualistas.

A terceira seção destina-se a apresentar e analisar os dados dos 41 artigos científicos sobre a relação entre neoliberalismo e educação escolar. Estes artigos revelaram, a partir da leitura completa dos textos, as seguintes mediações: I) que as políticas curriculares da educação escolar sustentam a escola com bases legais através da perspectiva da pedagogia do aprender a aprender; II) que a Reforma no Ensino Médio representa um retrocesso educacional da juventude pertencente à classe trabalhadora; III) que a formação escolar dos sujeitos se baseia em reproduzir processos de competição e individualização; IV) que o ensino público se precariza ao ser submetido a relações de privatização, terceirização e diversificação sob o manejo de empresas privadas; V) que as desigualdades sociais se reproduzem por meio do discurso do fracasso escolar; e VI) que a ideologia do conservadorismo se reproduz na educação, a partir de projetos políticos que crescem de forma autoritária, fragmentando todas as formas de vida para o desenvolvimento do sistema capitalista.

Em síntese, foi possível perceber que a educação escolar, além de ser um espaço de reprodução do capital ao ser constituída por inúmeras estratégias para a construção de uma sociedade cada vez mais competitiva, individualista e apática aos problemas sociais de desigualdade, ela perde sua dimensão humanizadora ao serem criados outros caminhos fetichizados de “inovação escolar”, como os projetos de escolas em casa, ensino à distância, etc.

1 HISTÓRIA, CONTEXTO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO NEOLIBERALISMO

Para assegurar a reprodução do capital e manter seu domínio no modo de organização da sociedade — sobretudo ao passar por crises —, o capitalismo contempla, em sua estrutura fundamental, diferentes roupagens históricas, que vão desde governos ditatoriais até às sociedades ditas democráticas. Todas essas possibilidades são viáveis estrategicamente desde que mantenham a estrutura fundamental da contradição capital x trabalho. Assim, as crises econômicas que caracterizam o capitalismo constituem a produção dessas novas fases com potencial de conferir a este sistema mais um fôlego histórico. Sendo, ao mesmo tempo, sustentação de um sistema econômico e uma resposta à crise estrutural do capital, o neoliberalismo sintetiza mudanças em toda vida social e, portanto, a educação é uma das suas determinações imprescindíveis.

Esta seção tece, portanto, algumas considerações sobre o processo histórico de constituição social e econômica do neoliberalismo, principalmente no Brasil. Para tanto, analisa suas principais determinações, implicações, expressões políticas e ideológicas. Como forma de organização social, o neoliberalismo diz respeito à flexibilização das relações de trabalho e a extensão de todos os bens sociais possíveis à lógica do mercado. Com a incumbência histórica de possibilitar ao capitalismo novos ciclos de acumulação, chamados de crescimento econômico, emerge um novo sujeito histórico mais individualizado, competitivo e que passa a existir e se relacionar em todas as instâncias da vida a partir da ideologia do empreendedorismo.

Compreendendo, portanto, o neoliberalismo como a fase atual do capitalismo, é necessário destacar que esse sistema só se mantém ao se sobrepor às permanentes contradições que fazem parte de sua dinâmica de funcionamento. Em teoria, apresenta ideias de expansão e crescimento econômico, mas, na prática, o que se vê é a expressão da mais radical exploração do trabalho humano, do acirramento das condições sociais precárias da classe trabalhadora e a concentração da riqueza nas mãos de poucos. Ou seja, o neoliberalismo fomenta, articula e aprofunda os caminhos da desigualdade social.

As análises desenvolvidas nesta seção buscam, assim, evidenciar o neoliberalismo e suas contradições, bem como os processos e possibilidades de resistências ocorridas em seu percurso histórico e nos meandros da sua constituição como desenvolvimento ulterior do capitalismo. Esses (des)caminhos do neoliberalismo, naturalizados como os únicos possíveis, são materializados mediante uma constituição ideológica que garante uma hegemonia social

entre os setores em disputa da sociedade civil e por políticas de consenso, que arregimenta a ideologia dominante como sendo de toda a sociedade. Por isso, o neoliberalismo é, do ponto de vista lógico e histórico, a forma mais perversa do capital, pois reconfigura, legitima e propaga, em níveis mais sensíveis, a sua existência como “necessária” e “justa”.

1.1 NEOLIBERALISMO: HISTÓRIA E CONSTITUIÇÃO

Em direção à compreensão do neoliberalismo, é necessário discorrer, ainda que de forma breve, sobre as fases constitutivas do capitalismo. De acordo com Netto e Braz (2006), pode-se compreender o desenvolvimento do capitalismo em três fases: a *comercial*, ou *mercantil*; a *concorrencial*; e a *imperialista*. Na perspectiva dos autores, a fase comercial é um processo “[...] que envolve intensas atividades comerciais, com uma generalizada utilização de dinheiro como meio de troca” (p. 59). A fase concorrencial – explicam eles – marca o surgimento da sociedade burguesa e traz, como reflexo, a criação de novas necessidades sociais, que vêm à luz do dia como imprescindíveis, e a satisfação dessas necessidades se realizam no aumento da exploração do trabalho humano. Os autores pontuam também que essa fase consolida o mercado mundial que, por sua vez, se transformou em uma “economia mundial”.

A fase imperialista, conforme a classificação de Netto e Braz (2006), se consolida com as demandas de crescimento econômico, momento em que o mercado que rege o sistema capitalista começa a se globalizar e inicia-se a integração dos processos produtivos. Essa fase manifesta-se por meio de três ciclos: o clássico; os “anos dourados”, também nomeado fase de bem-estar social; e o contemporâneo. Para os autores, compreender a fase do capitalismo imperialista contribui para a compreensão do neoliberalismo como o momento de concentração do capital. Cada um desses ciclos (clássico, de bem-estar social e contemporâneo) demonstra as contradições, as limitações do sistema e a força de renovação do capitalismo. A fase atual do capitalismo neoliberal é localizada pelos autores como “fase contemporânea”. O que há de específico nessa fase é a extensão do modelo neoliberal no mundo mediando as decisões e acontecimentos políticos, econômicos e sociais.

Ao considerar esses momentos históricos como importantes e fundamentais para o entendimento da constituição das ideias neoliberais, os autores Netto e Braz (2006) aprofundam o estudo do neoliberalismo pondo em perspectiva a sua lógica de funcionamento. Sobre isso, pode-se considerar os escritos de Marx (1998 *apud* Silva, 2004), sobre a sociedade capitalista, nos quais se compreende como o processo histórico de transformação do capital se desenvolveu

até desenvolver as atuais concepções neoliberais. Esse processo reflete na negação da individuação do homem como um ser social, no sentido dado por Marx, de reconhecer-se e autorrealizar-se no ato do trabalho. Assim, consolida-se a não-identificação do trabalho humano crivado pela alienação, uma vez que na produção de mercadorias ocorre o estranhamento dos produtores de mercadorias frente ao ato de produção e também em relação aos produtos de seus trabalhos (Marx, 2010).

Esse estranhamento entre o produtor da mercadoria e o produto de seu trabalho é gerado porque “[...] decompõem-se a sociedade em duas classes, os proprietários e os trabalhadores sem propriedade” (Marx, 2010, p. 79). Os processos de flexibilização curricular e das práticas avaliativas no contexto da educação escolar não gravitam independentes das determinações históricas. São tributários da necessidade de se formar um sujeito que deve, individualmente, suportar e considerar como legítimo, um nível mais extenuante de ausência de direitos garantidos pelo Estado, ao mesmo tempo em que, por sua própria e única competência, deve vencer no mercado, sob a lógica do empreendedorismo. A isso decorre um passo a mais no desenvolvimento do sistema capitalista e, portanto, das lutas de classes, carregado de constantes contradições, que se atualizam nas demais relações das estruturas sociais e que são inerentes aos processos que consolidam as desigualdades sociais.

Com a estratificação da sociedade em classes tem-se uma minoria que lucra com a propriedade dos meios de produção e uma maioria que vende sua força de trabalho e vive sob o domínio daqueles que dela se beneficiam. Contudo, é uma determinação dessa materialidade histórica o ocultamento dos fundamentos dos processos de produção, que só podem ser desvelados mediante um processo de enfrentamento e desocultamento do real aparente.

Em relação a produção e as principais determinações que a constituem, toma-se a contribuição definitiva de Marx:

No processo de produção absorve-se mais trabalho do que foi comprado, e essa absorção, apropriação de trabalho alheio não pago, consumada no processo de produção, é o objetivo direto do processo de produção capitalista; pois, o que o capital quer produzir como capital (portanto, o capitalista como capitalista) não é valor de uso imediato para o próprio consumo pessoal, nem mercadoria para transformar primeiro em dinheiro e depois em valor de uso. Seu objetivo é o enriquecimento, o acréscimo do valor, seu aumento, isto é, a conservação do valor antigo e a criação de mais-valia. E o capital só alcança esse produto específico do processo de produção capitalista, na troca pelo trabalho, que se chama por isso de trabalho produtivo (Marx, 2008, p. 240).

Atualmente, esse tipo desumano de trabalho é ainda mais intensificado visto que o modelo econômico neoliberal, ao introduzir ideologias meritocráticas e concepções

individualistas para o acúmulo de riquezas, também promove o aumento da exploração do trabalhador e, estrategicamente, intensifica as desigualdades sociais. Nesse sentido, o trabalho torna-se um conceito importante a ser analisado pelo fato de o homem se constituir nele e por meio dele.

Conforme Antunes (1999), as transformações da sociedade contemporânea conduzem a profundas mutações no trabalho humano. Como será exposto adiante, as crises do capital no século XX, como a crise de 1929; a estagflação decorrente da transformação do modelo fordista para a acumulação flexível dos anos de 1960 e 1970 e o desenvolvimento do neoliberalismo posterior a 1973, demonstram o extenso e profundo processo de transformações das formas sociais do trabalho. Essas transformações convertem a produção da vida em disputas com base na competição de indivíduos portadores de seus trabalhos privados como mercadorias a serem vendidas. Aquele que, em sua produção, atender melhor às exigências do capital terá sua mercadoria força de trabalho (e a si próprio), vendida no mercado. Há um passo histórico a mais nesta transformação: quase a totalidade da classe trabalhadora lida diretamente com o mercado na venda de si, enquanto antes do neoliberalismo essa relação se estabelecia diretamente com a burguesia por contratos de trabalho.

Com a flexibilização das relações sociais de produção, a classe trabalhadora passa a existir tanto como produtora como vendedora diretamente no mercado e, o que for “absorvido” pelo mercado será pago a ela e, se não for, ela não efetivará a troca, assim, não há o que se reivindicar em termos de direitos sociais, direitos de trabalho e outras conquistas e seguranças que a classe trabalhadora viu dissolverem-se nos ventos do neoliberalismo. A existência do mercado como instância fundamental de realização da vida faz parecer que a classe trabalhadora não é mais explorada pela burguesia pois o contrato de trabalho como era antes do neoliberalismo não existe mais imediatamente de forma predominante. Essa é uma camada a mais no processo ilusório que faz possível a classe trabalhadora viver, em consenso, numa sociedade em que os direitos sociais são privatizados e oferecidos como serviços e as condições e possibilidades de sua reprodução como classe social passa a ser garantida pelo seu sucesso no mercado.

Parece que não há uma classe social em contradição estrutural com o capital, mas enquanto houver apropriação privada dos meios de produção pela burguesia restará à classe trabalhadora se vender como força de trabalho e, direta ou indiretamente, conceder a sua vida a esses meios de produção privados para multiplicação dos lucros e multiplicação de capital. Evidencia-se, assim, ao longo dos anos, o crescimento do sofrimento social por meio do

desemprego estrutural, das condições precárias de trabalho e da degradação entre o homem e a natureza. Tudo isso mediante a um processo de alienação na produção de mercadorias para a manutenção e o fortalecimento do sistema capitalista (Antunes, 1999).

“O sistema de metabolismo social do capital nasceu como resultado da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital”, afirma Antunes (1999, p. 10). Ou seja, foi um processo constituído historicamente, a partir da condição do capital de se reproduzir estabelecendo, portanto, a relação inseparável entre capital, trabalho assalariado e Estado capitalista. Conforme o autor, esses três elementos se consolidam como o tripé do metabolismo de segunda ordem¹. Por isso, Antunes (1999) considera as metamorfoses do trabalho como um importante nexos histórico de desenvolvimento da sociedade, por modificar toda uma estrutura social.

Desse modo, observa-se que o trabalho adquire uma configuração específica na particularidade histórica do capitalismo neoliberal, mistificando sob novas formas, a sua impossibilidade de se constituir como fonte de liberdade, de reconhecimento e realização. Resta, portanto, ao sujeito no ato de trabalho, o conteúdo e a forma de desrealização humana, tendo em vista que o homem não é feliz no trabalho, que passa a ser um auto sacrifício, uma mortificação (Marx, 2010, p. 83).

É importante ressaltar que essa é uma configuração específica do trabalho estabelecido pelo modo de produção capitalista. No entanto, não se pode desconsiderar o trabalho no seu sentido mais amplo, como um elemento constitutivo da objetividade e da subjetividade humana, isto é, o trabalho como categoria ontológica dos seres humanos. Ou seja, no trabalho, em seu sentido geral, como potencial de identificação, os indivíduos internalizam as condições da produção, modificam-se e operam coletivamente. Ao se relacionarem com outros seres e produzirem condições de trocas afetivas na produção, o trabalho constitui-se como “[...] práxis de vida – objetivação do homem no mundo social, condição e possibilidade de sua constituição como ser individual e coletivo” (Resende, 2001, p. 515).

Entende-se que em qualquer particularidade histórica os indivíduos se constituem nas relações de produção de seus trabalhos. Na especificidade capitalista, Marx (2010) desvela o estranhamento do trabalhador ao produzir o mundo das mercadorias por meio de sua força de

¹De acordo com Antunes (1999), as mediações de primeira ordem são aquelas que dizem respeito ao metabolismo entre homem e natureza, garantem as funções vitais de reprodução individual e societária, considerando, neste fundamento (metabolismo de primeira ordem), os sujeitos como seres genéricos. Ou seja, os sujeitos realizam trabalho, ao utilizarem da natureza como fonte de satisfação de suas necessidades vitais de sobrevivência. Há um outro nível de metabolismo social, que é o de segunda ordem. Este, (o metabolismo social de segunda ordem) é predominante em relação ao de primeira ordem, pois sintetiza as ações humanas destinadas à reprodução do capital.

trabalho. Resende (2001) destaca que, ao se constituir internamente às determinações históricas da alienação, toda a vida do sujeito é objetivada por determinações do capital. Ou seja, ainda que o trabalho seja condição de transformação e manutenção da vida dos sujeitos, na particularidade histórica do capitalismo, ele confere conteúdo e forma às condições sociais de sobrevivência e produz sujeitos à sua imagem e semelhança.

Ao enfrentar as formas sociais de alienação do trabalho humano o que se percebe é que o trabalho se tornou uma ação humana de estranhamento pois, ao vender sua força de trabalho como única forma de sobrevivência, o que é produzido não retorna ao sujeito. O que se tem é a exploração intensa de seu trabalho. A produção de mercadorias se estende cada vez mais à totalidade da vida social. Sob o ciclo de expansão do capital o que não é uma mercadoria haverá de se converter à essa forma. Esse processo alcança as necessidades básicas vitais de sobrevivência humana, principalmente no sentido de que elas constituem tipos determinados de sujeitos para consumi-las.

Em relação a isso, Antunes (1999) retoma o que Karl Marx desenvolve em seus escritos sobre o capital, isto é, que o valor de uso das mercadorias é diluído no seu valor de troca. O significado para um objeto qualquer existir é a criação de necessidades artificiais que devem garantir a expansão do valor de troca. Que esse objeto seja usado para atender alguma necessidade humana específica (valor de uso) se perde ante o valor de troca e na permutabilidade dos produtos consumidos de acordo com o aumento da produção. Desse modo, os objetos produzidos por meio do trabalho humano se destituem de humanidade pois parecem ter vida própria ante a ocultação do trabalho.

A compreensão das constantes transformações do trabalho, das relações sociais que o constituem e do tipo de mercado que organiza o sistema capitalista conduz à reflexão sobre os processos históricos que determinaram o surgimento do neoliberalismo como modelo econômico mundializante. De acordo com Silva (2004), a crise de 1929 nos Estados Unidos e a Primeira Guerra Mundial expressaram a urgência de novas medidas para impulsionar o crescimento econômico mundial. Conforme o autor, a crise causada pelo excesso de produção e baixo consumo ocorrida em 1929 revelou o fracasso do modelo liberal. Com os princípios de liberdade e prosperidade econômica, a indústria dos Estados Unidos produziu além do que era possível à classe trabalhadora consumir.

Por isso, segundo Silva (2004), a política keynesiana foi uma necessidade mundial para retomar o ciclo de acumulação e teve como origem os próprios princípios liberais. A teoria de Keynes propunha a adoção de novos elementos na estrutura do sistema capitalista tais como

uma maior intervenção do Estado para a retomada do crescimento econômico; a implementação de políticas que garantissem o pleno emprego; a redução das taxas de juros; o aumento da poupança interna e a ampliação dos investimentos públicos. Junto a outras ações de organização da produção, distribuição e consumo, essa maior intervenção governamental na organização econômica e política, denominou-se Estado de bem-estar social (Silva, 2004).

Observa-se que a manutenção do controle do Estado sobre as decisões econômicas foi de fundamental importância para o processo de reconstrução de diferentes países no período que se estende do fim da Primeira Guerra Mundial até depois da Segunda Guerra Mundial. Ou seja, estabelecer um Estado investidor e interventor para a criação de medidas que favorecessem o crescimento econômico mundial dos investidores capitalistas era a única saída para as crises econômicas que afligiam o ciclo de acumulação de capital (Silva, 2004).

A compreensão histórica e dialética acerca do período contraditório em que as políticas keynesianas se tornaram favoráveis para o crescimento econômico só podem ser compreendidas com radicalidade mediante as contribuições de Marx (2008), cuja teoria relaciona a produção e o consumo em sua crítica à economia política. A análise do crítico da economia política sobre os processos de produção compreende a constituição dos indivíduos como seres sociais por meio do trabalho e traz uma reflexão sobre como o capital se vale do Estado como interventor nas demais decisões econômicas. Ou seja, o Estado se torna um grande aliado do capital ao fortalecer a divisão da sociedade em classes sociais, garantindo e regulamentando a exploração da classe trabalhadora e dos processos consecutivos de desigualdade em razão de permitir o aumento da produção econômica.

Na aparência imediata da realidade, ao se fazer a relação entre produção e consumo, parece que o consumo predomina em relação à produção. Isso é mediado pelas formas flexíveis de produção sob demanda justamente para prevenir processos de crise de superprodução. Marx (2008), todavia, descobre esse véu místico ao postular que a produção determina a forma social do consumo. Essa é, portanto, uma sociedade determinada pela esfera da produção que, no entanto, aparece ilusoriamente como sendo a sociedade do consumo.

Os estudos de Marx (2008) sobre o capitalismo iluminam o entendimento da crise de 1929, gerada, como visto anteriormente, pelo excesso de produção que não condizia com o consumo da época e que resultou em grandes perdas e conflitos econômicos. Para lidar com essa crise, conhecida como a “Grande Depressão”, foi necessário aumentar o consumo, ou seja, possibilitar que outros sujeitos, além daqueles que eram mais favorecidos economicamente, tivessem condições de consumir e produzir.

Para restabelecer o equilíbrio favorável ao capital na relação entre produção e o consumo, o Estado teve que intervir e estimular um acordo entre o capital e o mercado de trabalho, manifesto na garantia do pleno emprego, com políticas de subsídios fiscais. Houve ainda, conforme Harvey (1992), o incentivo ao sistema de produção fordista, cujo objetivo foi alavancar o consumo e o salário em sintonia com o aumento da produção, bem como promover e liberar direitos políticos, como a constituição de movimentos sindicais dentro das corporações de trabalho. Tais ações políticas evidenciam que o capital, em seu projeto de expansão e reprodução, tende a construir bases econômicas favoráveis e planos de recuperação para superar crises. Mas o que mais impressiona é a força que perpassa esse sistema econômico ao dominar e redimensionar até mesmo as suas próprias regras de acordo com o plano que lhe é mais favorável.

Acerca dessa compreensão alguns períodos se tornaram marcantes para entender as políticas keynesianas em direção à expansão do pós-guerra. De acordo com Harvey (1992), o fordismo, no período pós-guerra, e o regime de acumulação flexível são partes desse momento que configuram o trabalho, as tecnologias, os hábitos de consumo e o poder político-econômico. Dada a urgência de superar a crise de 1929, as novas formas de transformação política e econômica pretendiam formar homens com novos costumes para que eles favorecessem o crescimento do processo produtivo e alavancassem o mercado.

Para Harvey (1992, p.122) “[...] questões de sexualidade, de família, de formas de coerção moral, de consumismo e de ação do Estado estavam vinculadas, ao ver de Gramsci², ao esforço de forjar um tipo particular de trabalhador”. A constituição desse tipo particular de trabalhador significava, conforme Harvey (1992, p. 132), submetê-lo a outras formas de trabalho que promoveriam, necessariamente, uma modernização da produção devido “[...] à criação da necessidade e à produção de um novo tipo de sociedade de consumo”. Ou seja, era necessário que a forma de produção criasse um tipo específico de consumo: o consumo de massa.

Com o surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento capitalista, a aliança entre o fordismo e as políticas keynesianas nos Estados Unidos obrigou os demais países, conforme Harvey (1992), a se organizarem e se estruturarem para o crescimento econômico em escala mundial. Para isso, de acordo com o autor, foi necessário um plano de desenvolvimento

²Antônio Gramsci foi um líder comunista italiano que via o americanismo e o fordismo como o esforço coletivo de criar, com rapidez, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Conforme Gramsci, para formar esse novo homem, era necessário modificar todas as estruturas sociais para que fossem adequadas ao processo produtivo (Harvey, 1992).

econômico, o *New Deal* do presidente estadunidense Franklin Roosevelt, criado em 1930, com o objetivo de recuperar o país da crise de 1929. Com o plano houve a intervenção do Estado na economia como garantia para a acumulação do capital.

De acordo com Harvey (1992), uma tríade de atores mostrou-se fundamental para o processo de crescimento no pós-guerra. Foram eles: o Estado, ao assumir novos papéis keynesianos e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo, que ajustou uma lucratividade segura; e o trabalho, que assumiu novos papéis e funções para o crescimento dos mercados de trabalho e dos processos de produção. Esses três atores, ao alinharem-se com o mesmo objetivo, formaram nexos históricos fundamentais para o desenvolvimento econômico do capitalismo.

Assim, Harvey (1992) corrobora a interpretação de que esse sistema econômico, que previu organizar um tipo de trabalhador específico para exercer as demandas econômicas e políticas, precisaria também alinhar as novas relações de classes adequadas ao fordismo. Essas relações carregavam muitas contradições, uma vez que o modo de produção tentava utilizar a mão de obra para produzir grande número de mercadorias para as classes mais favorecidas e, ao mesmo tempo, possibilitar que todos obtivessem o direito e o acesso ao consumo para garantir o crescimento econômico.

Ainda conforme Harvey (1992), o fordismo precisou ampliar os fluxos do comércio mundial e dos investimentos internacionais e, ainda que a sua expansão e consolidação não tivesse ocorrido de forma homogênea, os Estados Unidos dominava o seu processo de internacionalização por meio de seu sistema de alianças militares e de relações de poder. Assim, apesar dos momentos de conflitos e problemas econômicos, o modelo fordista do pós-guerra perdurou até a recessão de 1973, que o colocou em colapso devido à implantação do regime de acumulação flexível.

Antes disso, um outro importante período que emergiu como forma de superar as crises econômicas, compreendendo a importância de controlar o tempo, modificando assim as relações sociais, bem como as relações de trabalho a partir das determinações do capital: o modelo de produção Toyotista³. Esse modelo surgiu, portanto, para determinar ações que conduzem à acumulação flexível, estabelecendo mudanças no interior do trabalho tais como as mudanças significativas das organizações sindicais, que deixaram de ser uma entidade social de luta coletiva em prol da classe trabalhadora para alinhar-se aos interesses da burguesia. E,

³O Toyotismo foi um processo de produção “ágil e lucrativo” para a produção de mercadorias (Antunes, 2012, p. 31).

ao mesmo tempo, na forma produção, que passou a ser constituída a partir das demandas, de modo que o consumo passou a determinar a quantidade do que será produzido (Antunes, 2012).

Este processo, definido por Antunes (2012), é caracterizado pela redução do tempo gasto na produção, conhecido pela expressão americana “*Just in time*”⁴, que visava a maximização de tempo para a produção e da qual demandava uma inovação industrial para a sua devida execução. Esta inovação se refere a utilização de máquinas que possibilitam a economia de tempo com tarefas simples, ou seja, a produção passa a dispor de um arranjo complexo de máquinas, também chamado de maquinaria, maximizando a produtividade do trabalhador. Este modelo de produção também foi originado para melhorar a qualidade de produção das mercadorias, de modo que fossem estabelecidos padrões visando o rendimento econômico para a produção e ampliação do lucro, por meio da redução do trabalho vivo.

Destacamos então que, “para atender às exigências mais individualizadas de mercado, no melhor tempo e com melhor ‘qualidade’, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível” (Antunes, 2012, p. 34). A partir da totalidade dessas determinações, compreende-se que a nova racionalidade neoliberal se justifica na produção de novas tecnologias, nas novas relações de trabalho e educação tecnológica, bem como na ampliação do sistema de acumulação. Todos esses fundamentos são provenientes da síntese histórica do modelo de produção toyotista.

Acerca desses momentos históricos buscou-se fazer um retorno ao período pós-2^o guerra, com o objetivo de apreender quais os pressupostos organizaram a economia mundial e as orientações políticas da época até a consolidação do neoliberalismo. Harvey (2014) destaca que, após a Segunda Guerra Mundial, houve uma organização político-econômica denominada por ele de “liberalismo embutido”⁵. Tratou-se, explica o autor, da consolidação de princípios keynesianos em que havia uma variedade de Estados social-democratas, democrata-cristãos e dirigistas que promoviam variados sistemas de bem-estar social.

O que todas essas várias formas de Estado tinham em comum era a aceitação de que Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado – ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos – para alcançar esses fins, e políticas fiscais e monetárias em geral caracterizadas como “keynesianas” foram implantadas extensamente para

⁴A produção por “*Just in time*” é aquela que não produz estoque, mas que é produzida a partir das demandas imediatas do mercado consumidor (Antunes, 2012).

⁵O “liberalismo embutido” é uma forma de organização político-econômica, que visava “sinalizar como os processos de mercado e as atividades empreendedoras e corporativas vieram a ser circundados por uma rede de restrições sociais e políticas e um ambiente regulatório que às vezes restringiu, mas em outros casos liderou a estratégia econômica e industrial” (Harvey, 2014, p. 21).

suavizar os ciclos de negócio e assegurar um nível de emprego razoavelmente pleno (Harvey, 2014, p. 20).

Em 1944 foi assinado o acordo de *Bretton Woods*⁶, que tinha como objetivo promover a reconstrução econômica do mundo, assim como o estabelecimento de várias instituições, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco de Compensações Internacionais, “[...] para ajudar a estabilizar as relações internacionais” (Harvey, 2014, p. 20). Essas instituições, conforme o autor, atuariam pela segurança frente aos novos desafios a serem enfrentados. Harvey (1992) pontua que o acordo de *Bretton Woods* fez com que a América do Norte se comportasse como o banqueiro do mundo, determinando, portanto, a abertura dos mercados de capital e de mercadorias sob o poder das grandes corporações.

Miranda (2020, p. 5), explica que esse acontecimento refere-se a um processo de “[...] regulações que restringiam ou lideravam as estratégias econômicas e industriais, tendo por consequência as taxas elevadas de crescimento econômico nos países de economia mais avançada nos anos de 1950 e 1960”. Silva (2004), por sua vez, afirma que esse momento foi oriundo da consolidação dos princípios keynesianos, pois o keynesianismo instituiu-se como uma política que propunha mudanças estruturais na economia para aumentar o consumo, a produtividade e o pleno emprego, fatores considerados importantes para a reestruturação econômica.

Silva (2004) salienta ainda que as políticas econômicas keynesianas foram implementadas nos países desenvolvidos nos anos 1930, visando garantir a retomada do crescimento econômico após crises sucessivas decorrentes do modelo clássico liberal, que levou os mercados à crise de 1929. A criação das instituições internacionais com o acordo de *Bretton Woods* – ONU, Banco Mundial, FMI e Banco de Compensações Internacionais – visava a oferta de créditos aos países e a definição de políticas monetárias unificadas para assegurar o controle econômico e ações coordenadas das economias.

De acordo com Sader (1995), ao estabelecer uma estrutura de superação da crise econômica mundial por meio das instituições de apoio internacional, os mercados começaram a expandirem-se, principalmente o mercado mundial de mercadorias e, conseqüentemente, houve a abertura do comércio mundial por meio da hegemonia e pressão dos Estados Unidos.

⁶“O acordo de *Bretton Woods*, de 1944, transformou o dólar na moeda-reserva mundial e vinculou com firmeza o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana” (Harvey, 1992, p. 131).

Com essa expansão, iniciou-se um processo de competição internacional pelos mercados consumidores em franco processo de expansão.

Harvey (2014) destaca que no fim do ano de 1960 ocorreu uma crise global devido à grande acumulação e que nenhuma alternativa colocada em prática foi capaz de superá-la. Quanto aos motivos geradores da crise dos anos 1960, Sader (1995, p. 43) assinala que o sistema de competição desenfreada pelas ideias capitalistas se “[...] defrontou tanto com a expansão tanto dos Estados como dos mercados”.

Harvey (2014) afirma que, naquele momento, a Europa Ocidental e o Japão⁷ passavam por um processo de recuperação e, por isso, precisavam de um impulso para criar mercados de exportação devido à saturação de seus mercados internos. Quanto aos Estados Unidos, o autor afirma que, se até então tinham o domínio das políticas monetárias, ao passarem pela guerra à pobreza e pela guerra do Vietnã, sofreram o enfraquecimento de suas demandas efetivas, expressas na queda da produção, do consumo e do lucro.

Após a crise econômica que se instaurou com a Segunda Guerra Mundial e com a Guerra do Vietnã, a instabilidade econômica dos Estados Unidos só poderia ser superada por meio de ajustes nas políticas monetária e fiscal. Esses ajustes incluíam o controle da inflação e reformas estruturais que visavam reduzir a intervenção estatal e fortalecer o setor privado a fim de restabelecer a ordem econômica e reorganizar a produção global. O conjunto dessas ações levou à instabilidade do dólar, o que abalou significativamente o sistema financeiro internacional (Harvey, 1992).

Como desdobramento do aumento da competição de produção entre os países, o acordo de *Bretton Woods* se desfez em 1972, o dólar se desvalorizou e ocorreu a formação do eurodólar no mercado, favorecendo taxas de câmbio flutuantes entre o consumo e produção (Harvey, 1992). As transformações no modo de conduzir o mercado de exportações e importações no mundo todo, conforme esclarece o autor, reverbera na incapacidade de sustentação do sistema fordista e das políticas keynesianas acerca das transações econômicas, intensificando as contradições do capitalismo.

Tanto Harvey (1992) quanto Silva (2004) afirmam que as contradições do capitalismo se expressam no esgotamento das políticas keynesianas em 1973 devido à rigidez presente nos investimentos dos mercados, na alocação da produção, nos contratos de trabalho e nos

⁷As referências a países e continentes, tais como Europa Ocidental, Japão, Estados Unidos, sintetizam o movimento das burguesias e das instituições reguladoras de cada uma dessas regiões com suas alternativas para encaminhar os processos de crise de acumulação de capital. Vale a nota de que o Japão, a Europa, os Estados Unidos, assim como todos os espaços nacionais e internacionais, são constituídos por contradições de classe e, por isso, a sua historicidade não se resume apenas às ações de manejo das crises.

compromissos do Estado. Todas elas, de algum modo, apresentaram suas vantagens e atuações para dar continuidade à expansão do pós-guerra. Porém, conforme Harvey (1992, p. 136), a única aposta estava na política monetária, que apresentava “[...] capacidade de imprimir moeda de qualquer montante que parecesse necessário para manter a economia estável”.

Nesse contexto, Harvey (1992) postula que os fatores que culminaram com a falência da política keynesiana no mundo capitalista foram o excesso de fundos de investimentos, a forte inflação, a crise mundial dos mercados imobiliários, o aumento do preço do petróleo e a redução da exportação do produto para o Ocidente. Segundo o autor, o mundo saiu do “[...] sufocante torpor da ‘estagflação’ (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista” (Harvey, 1992, p. 140).

Com isso, Harvey (2014) destaca que a única resposta de resolução dos problemas de queda da acumulação ativa do capital sintetiza-se no conjunto das ações que instituíram o neoliberalismo. Esse acontecimento histórico se produz em um mundo em que já haviam esgotado as alternativas de reformas e “negociações” advindas da contradição capital x trabalho.

Dentre as principais alternativas de encaminhamento e solução da crise já empenhadas (e fracassadas), Harvey (1992) pontua desde aquelas que tinham uma busca de consenso com a classe trabalhadora, protagonizadas por partidos políticos socialistas e comunistas, até as que, nos Estados Unidos, realizavam reformas buscando regular o nível de intervenção do Estado, a ampliação do mercado, a revisão dos contratos de trabalho para, com isso, garantir as condições de produção e reprodução do socio metabolismo do capital. Mas, tendo em vista os processos de crise de acumulação e de necessidade de expansão do mercado para que este continue sendo uma mediação fundamental da existência, com vistas a garantir a predominância do valor de troca e a multiplicação de capital, ainda era necessária uma outra alternativa de reestruturação.

Conforme Miranda (2020):

Em face de uma recessão, que gerava apreensão no que diz respeito ao aperto do poder econômico e político das elites e ao risco de uma solução socialista, a resposta que se tornou hegemônica foi o processo de neoliberalização, em especial a partir dos anos de 1990, com a articulação de um conjunto de medidas que passaram a ser designadas como o “Consenso de Washington” (Miranda, 2020, p. 5).

O *Consenso de Washington* foi um programa de ajuste e estabilização proposto pelos governos latino-americanos a partir dos anos de 1980, que estabeleceu dez tipos de reformas para a promoção do crescimento econômico. Este conjunto de medidas acordadas por um grupo

de economistas e instituições financeiras, se constituíram como marco histórico na preparação do momento de neoliberalização (Gentili, 1998 *apud* Miranda, 2020).

As décadas de 1970 e 1980 configuraram uma virada histórica no desenvolvimento do capitalismo com a reestruturação econômica que engendrou mudanças no mundo social e político. Essa virada se consolidou como o início do período do capitalismo neoliberal, que apresenta como determinação fundamental a categoria histórica da flexibilização, que alcança a esfera dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, configurando a sociedade sob novas maneiras por meio de intensas inovações comerciais, tecnológicas e organizacionais (Harvey, 1992; Therborn, 1995).

De acordo com Harvey (1992), como esse período apresenta características novas, que demandam atuais perspectivas de inovação e funcionamento, a acumulação flexível exigiu a produção de um trabalhador que também fosse flexível. Isso implicou na redução e simplificação dos postos de trabalho, sem demandas de altas habilidades para sua execução; na subcontratação e em contratos temporários ou parciais. Além disso, as oportunidades de trabalho sempre foram determinadas por desigualdades de gênero, étnicas, dentre outras. Sobre essa conjuntura, o autor afirma que “[...] em todos esses casos, o efeito é uma transformação do modo de controle do trabalho e do emprego” (p.145). Um capitalismo neoliberal constitui-se, ao mesmo tempo, pela neoliberalização do trabalho.

Essa nova estrutura de organização econômica evidencia, portanto, um capitalismo muito mais complexo do que aquele vigente até então uma vez que, para consolidar a produção flexível em instâncias como o mercado de trabalho, de consumo e de produção, torna-se necessário flexibilizar todas as esferas da vida. Portanto, o neoliberalismo é um arranjo de determinações sociais constitutivas de uma determinada forma de subjetividade tributária desse modelo de produção flexível (Harvey, 1992). Retomemos Marx:

Meu ponto de vista, que apreende o desenvolvimento da formação econômica da sociedade como um processo histórico, pode menos do que qualquer outro responsabilizar o indivíduo por relações das quais ele continua a ser socialmente uma criatura, por mais que, subjetivamente, ele possa se colocar acima delas (Marx, 2023, p. 114).

A queda do período de expansão do modelo de produção fordista-keynesiano do pós-guerra e a conseqüente dissolução histórica do Estado de bem-estar social, com a conseqüente implementação das práticas político-econômicas advindas do regime de acumulação flexível, fez com que o capitalismo global atribuísse maior autonomia para os sistemas bancários e financeiros. Esse movimento, ainda de acordo com Harvey (1992), gerou um aumento da

competição internacional entre os Estados, tornando-os empreendedores e individualistas de seus próprios negócios, com a meta de manter um ambiente estável entre os mercados.

Conforme Therborn (1995), por volta da segunda metade dos anos 1960, os países capitalistas avançados começaram a passar por um novo processo de industrialização e em 1970 os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) já se livravam do peso do emprego industrial. O efeito disso foi o início do processo de desindustrialização estatal desses países, o que favoreceu posteriormente o investimento privado em pequenas empresas. O autor ressalta que a onda de privatizações decorreu da necessidade de serem criados novos mercados e da geração de capital suficiente para incrementar os mercados financeiros.

Para Therborn (1995), esse foi um momento histórico de transformações tais como as conflituosas relações de classes; a luta pelo crescimento econômico e acumulação de capital; o fim do eurocentrismo e do centralismo norte-americano e a crise do comunismo e do socialismo em muitos países, processos que redimensionaram o potencial de crescimento econômico do sistema.

Sobre esse período histórico, Miranda (2020) esclarece que o mundo buscava superar a crise de 1973 ao ver no processo de neoliberalização a solução para encaminhar os embates da elite frente à possibilidade histórica do socialismo como sistema de organização social. Harvey (2014, p. 27), considera o surgimento do neoliberalismo “[...] seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas”.

As análises de Harvey (2014) e Miranda (2020) atestam as lutas que o capital produz na sociedade, tendo em vista que só existe possibilidade de crescimento econômico por meio da produção flexível, da competição entre os mercados etc., se houver a transformação das estruturas ideológicas, econômicas e governamentais do sistema.

O avanço da produção flexível, alcançando o mercado internacional em sua forma financeira, mostra, portanto, que a sociedade vem se desenvolvendo segundo uma perspectiva baseada nos princípios do capital, da flexibilidade das forças de trabalho e da concentração da produção e do consumo para ampliação da financeirização do capital. Para que isso ocorresse, foi necessário a atualização e desenvolvimento das políticas liberais, porém, de uma forma muito mais perversa e conservadora, que estruturou socialmente as políticas e a estrutura econômica do neoliberalismo (Silva, 2004).

Atendo-se à constituição da constituição do sujeito na sociedade neoliberal, Silva *et al.* (2021), escrevem um texto fundamental, intitulado: *Matrizes psicológicas da episteme neoliberal: análises do conceito de liberdade*. Os autores afirmam que a noção de liberdade vem sendo considerada pelos estudiosos do neoliberalismo como um importante nexos histórico dos horizontes político-econômicos. Nesse sentido, os autores consideram que a definição de liberdade se mostra, nos tempos do neoliberalismo, um tanto mais obscura e irrealizável efetivamente na medida em que a liberdade expande-se associada à noção de auto responsabilização do sujeito e dissolução dos mecanismos de amparo e segurança que, até então, eram demandados pelo e para o Estado. Por isso, a realização e desrealização da liberdade no neoliberalismo acaba sendo uma “[...] coerção como fonte de todos os males e do livre-mercado como a condição de nossa liberdade” (p. 80).

Nessa perspectiva, Silva *et al.* (2021) destacam a compreensão de Friedrich Von Hayek – um importante teórico que constituiu a produção do neoliberalismo. Conforme os autores, Hayek postulava que a noção de liberdade estava associada à regulamentação do mercado com base na imprevisibilidade, em que o Estado deveria garantir a proteção das liberdades individuais por meio da expansão da livre-concorrência e de regras básicas universais para o desenvolvimento econômico, desde que os indivíduos fossem responsáveis por suas próprias conquistas.

A noção de liberdade de Hayek, ainda de acordo com Silva *et al.* (2021), deslocava-se sempre em direção à liberdade individual e econômica, longe de ser uma liberdade coletiva, que interpretava ser uma condição de coerção social. Assim, em seus discursos, defendia a consolidação de uma sociedade que fosse em direção contrária ao socialismo e à ideia do Estado de bem-estar social, conduzida pela liberdade individual, com base no princípio da ordem espontânea e flexível do mercado.

Esse entendimento de liberdade atribui ao Estado a promoção de ações que responsabilizam o indivíduo por seus atos, cabendo-lhe assumir a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Conforme Silva *et al.* (2021), Hayek considerava que, ao promover intervenções, medidas de controles diversas, padrões de justiça social etc., o Estado restringia a verdadeira liberdade. Entretanto, os autores destacam que, em sua visão, o estabelecimento de um “bem comum”, de algum ângulo, pode não ser um “bem” na perspectiva de alguém (Silva *et al.*, 2021).

Acerca desse discurso, Silva *et al.* (2021) destacam que as teorias desenvolvidas por Hayek sobre liberdade são a expressão exata da aceitação das leis do capital, as quais

apresentam as defesas ideológicas para que o mercado e a economia exerçam o controle social. Ao analisar as teorias liberais de Hayek, Silva *et al.* (2021, p. 91) pontuam:

A liberdade individual de alguns se reduz a vender a força de trabalho a ser explorada por capitalistas, cujas diferentes formas de usurpar a produção da mais-valia não tem limites. Aos intelectuais, defensores de tal liberdade, resta o benefício da cegueira em relação ao sofrimento de parcelas cada vez mais volumosas de seres humanos.

A concepção de liberdade que será vigente num determinado tempo histórico corresponderá às relações de poder estabelecidas no campo das disputas entre as classes sociais. Neste campo é que se estabelece o tensionamento entre liberdade coletiva e liberdade individual. Nesse sentido, indaga-se: a noção de liberdade é clara? Pode-se observar que, historicamente a compreensão do conceito é um tanto complexa e contraditória, pois atribui para diferentes lados as suas defesas. Liberdade pode ser luta social, intervenção estatal, segurança, acesso aos direitos, livre-mercado, competição e tantos outros. O que difere o significado histórico dessas perspectivas é a sua destinação de classe.

Para Hayek (2010, p. 59),

Os princípios básicos do liberalismo não contêm nenhum elemento que o faça um credo estacionário, nenhuma regra fixa e imutável. O princípio fundamental segundo o qual devemos utilizar ao máximo as forças espontâneas da sociedade e recorrer o menos possível à coerção pode ter uma infinita variedade de aplicações.

O princípio defendido por Hayek (2010) é, entretanto, a ampliação da liberdade individual de cada indivíduo da sociedade com finalidade de produzir riquezas. O autor estabelece, porém, que para a produção de riquezas se realizar, é necessário impedir as propostas políticas a favor da liberdade coletiva. Ainda que, ao promover esse princípio, ao mesmo tempo que desenvolve a sua realização histórica, o liberalismo desenvolve, contraditoriamente a sua ruína, pois a liberdade individual, como expressão dos interesses de quem detém os meios de produção, não pode se realizar plenamente para todos os indivíduos.

De acordo com Hayek (2010), o socialismo e o comunismo possuem muitas semelhanças com o regime fascista, e tendo o autor estabelecido essas similitudes, sustenta a necessidade de liberdade individual como estruturante de uma sociedade, já que as proposituras históricas por ele criticadas impediram os sujeitos de se realizarem plenamente justamente por tolirem as liberdades individuais. O autor assevera que, de certa forma, o liberalismo produziu força para que a sociedade se reestruturasse e, conseqüentemente, se apropriasse de novas formas de organização. Para o autor, o liberalismo foi a corrente ideológica mais lógica de

transformações sociais após a Segunda Guerra Mundial, pois só por meio dessa doutrina seria possível construir uma sociedade individualista e produtiva.

Com base nestas considerações entende-se que o neoliberalismo foi criado para superar os limites de prosperidade do liberalismo por meio de uma reação teórica e política crítica ao Estado intervencionista e de bem-estar social. Interpreta-se o neoliberalismo como um tipo específico de intervenção, que na aparência se consolida como Estado mínimo mas que, em sua essência, se organiza como máximo quando se trata de corresponder aos interesses do capital. De acordo com Anderson (1995), os países que viveram as primeiras experiências neoliberais revelam de maneira ampla essa contradição e afirmam a ação do Estado neoliberal.

O primeiro indício de virada neoliberal ocorreu no Chile com o golpe de Pinochet em 1973. O país foi atacado de forma armada por uma ditadura que ficou conhecida como “pinochetista”, sendo ela a mais violenta, rígida e autoritária de todas as ditaduras latino-americanas, dissolvendo toda organização de instituições civis do Estado de bem-estar (Harvey; 2014; Therborn, 1995)⁸.

De acordo com Harvey (2014, p. 17), o golpe no Chile

[...] reprimiu com violência todos os movimentos sociais e organizações de esquerda e desmontou todas as formas de organização popular (como os centros comunitários dos bairros mais pobres). O mercado de trabalho foi “liberado” de restrições regulatórias ou institucionais (o poder sindical, por exemplo) (grifo do autor).

Acerca do golpe no Chile, pode-se considerar a presença e influência dos chamados “Chicagos Boys” no processo de reformulação do Estado no Chile. Estes eram economistas formados pela Universidade de Chicago, que planejaram e implementaram a experiência neoliberal no Chile, constituindo a ditadura no país. Suas ações se concentravam na direção contrária aos direitos sociais dos trabalhadores e expressavam os interesses econômicos da elite dominante (Monbiot, 2017 *apud* Freitas, 2018; Miranda, 2020).

Em 1979, na Inglaterra, sob o comando de Margareth Thatcher (1925-2013), o neoliberalismo ganhou força de história ao pôr em prática um regime de capitalismo avançado, por meio da reforma da economia do país, abandonando o keynesianismo e as soluções monetaristas. A crescente neoliberal instaurou-se mediante medidas drásticas tais como o fim

⁸O ataque às instituições civis com a destruição dos direitos sociais é uma ação deliberada dos estados militares em curso por dentro do capitalismo. A isso se combina a manutenção e ampliação dos direitos para o grupo político-militar, que pela força asseguram condições de reprodução da sua força de trabalho e mantém sob proteção do Estado seu segmento e suas famílias, e principalmente, os interesses da classe dominante. As políticas de consenso existentes nos governos ditatoriais são a necessária expressão dessa forma de organização do poder político e econômico.

de instituições e as práticas políticas do Estado social-democrata, o enfrentamento do poder sindical, os ataques às formas de solidariedade social, a revisão dos compromissos do Estado de bem-estar social, as privatizações de empresas públicas e os investimentos altos no mercado externo (Harvey, 2014).

Em 1980, nos Estados Unidos, o neoliberalismo destaca-se com a vitória de Ronald Reagan à presidência do país e o estabelecimento de medidas como “[...] desregulamentação, cortes de impostos, cortes orçamentários e ataques ao poder sindical e profissional” (Harvey, 2014, p. 34). Uma das mais importantes marcas do neoliberalismo nos Estados Unidos foi a competição militar com a União Soviética, alimentada pela estratégia levada a efeito pelo país para derrubar o regime comunista, abalando fortemente sua economia (Anderson, 1995).

Assim, as primeiras experiências neoliberais no Chile, na Inglaterra e nos Estados Unidos expressam a verdadeira face do neoliberalismo, com medidas estratégicas de transformação do papel do Estado consolidando, portanto, as prioridades do capital. Ao reforçar o avanço das ideias de expansão econômica, estabelecendo a liberdade como base de suas ações, o neoliberalismo desconstrói todos os direitos conquistados por meio de lutas históricas e sociais durante o século XX.

Conforme Harvey (2014), a proposta de liberdade, como já apresentado anteriormente, desencadeou grandes mobilizações nas sensações, emoções, valores e desejos de toda a sociedade. A história confirma essa compreensão pois, desde o início das primeiras revoluções – industrial e francesa –, pode-se encontrar a força que o liberalismo produziu nos indivíduos ao prometer-lhes, como ideal de sociedade, o direito à vida, à propriedade e à liberdade.

O liberalismo é, conforme Miranda (2020, p. 3), “[...] uma noção moderna que se fundamenta no princípio da liberdade, sobretudo da liberdade do indivíduo, no preceito da igualdade de direitos e na defesa do direito à propriedade privada”. Pode-se interpretar que nos princípios de liberdade há uma crença na razão, ou seja, tudo aquilo que orienta as ações humanas a se portar perante o mundo está ligado ao fato de a liberdade ser reconhecida como algo racional e consciente.

Para Miranda (2020), ao estabelecer a liberdade e a igualdade dos sujeitos pela conquista de propriedades, o neoliberalismo mostra estratégias e características parecidas com a dos princípios liberais. De acordo com a autora, apesar do “neo” empregado no termo neoliberalismo, a doutrina não é tão nova assim pois, ainda que apresente alguns aspectos novos, a sua essência permanece a de operar com as determinações do capital.

Dardot e Laval (2016, p. 24) consideram o neoliberalismo como uma nova razão do mundo, ou seja, uma nova construção de racionalidade, de sociabilidade e de governamentalidade⁹ que não são a repetição dos mesmos roteiros expressos no liberalismo. Para os autores, essa racionalidade se constitui numa força social capaz “[...] de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas outro ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, outra sociedade”.

A visão acerca de uma nova racionalidade defendida por Dardot e Laval (2016) corrobora ao engendramento de novas formas sociais de vida que produzem transformações jurídico-institucionais, ou seja, adquire uma figura singular ante as demais fases do capitalismo, consolidando-se como um período específico que confere ao capital um novo fôlego em seu ciclo de acumulação.

Essa especificidade, apontada por Dardot e Laval (2016, p. 27), compreende o neoliberalismo como uma fase de reforço da aspiração de liberdade em todos os domínios, assim como a constituição do modo geral de governar segundo a concorrência e o modelo empresarial. Essa compreensão é vista como “[...] uma expansão da racionalidade de mercado a toda existência por meio da generalização da forma-empresa”.

Considerando as compreensões distintas de neoliberalismo, adota-se a que sintetiza seu surgimento como resultante de intensas lutas por hegemonia na sociedade e que, em linhas gerais, tem sua expressão fundada na reprodução da luta de classes e no crescimento econômico de interesse de minoria proprietária dos meios de produção. Ainda que o neoliberalismo seja interpretado por diferentes autores quanto ao seu processo e à sua lógica de dominação, entende-se que

[...] O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral da vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Em direção à compreensão do neoliberalismo, destacam-se algumas especificidades do ideário liberal. Dardot e Laval (2016, p. 27) enfatizam que “[...] a crise mundial é uma crise global da ‘governamentalidade neoliberal’, isto é, de um modo de governo das economias e das sociedades baseado na generalização do mercado e da concorrência”. Os limites constitutivos da base estruturante do liberalismo produziram limites no processo de acumulação, alcançando

⁹Michel Foucault dedicou pesquisas à questão da “governamentalidade” ao elaborar o conceito de “racionalidade política”, que compreendia como uma racionalidade “governamental” (Dardot; Laval, 2016).

níveis inaceitáveis para o capital. Este processo, que foi nomeado como crise, refere-se ao decréscimo da taxa de acumulação de capital. Antes da instituição do neoliberalismo, tinha-se crise de superprodução, após a sua realização histórica, a crise significa o prejuízo à acumulação de capital quando a burguesia não pode conceder à classe trabalhadora a manutenção das condições de reprodução da força de trabalho nos marcos dos direitos sociais. É uma crise no nível de criação e recriação do capital. É importante compreender como esses movimentos de crise foram instaurados, portanto, torna-se necessário recorrer a uma contextualização histórica que evidencie a construção do pensamento neoliberal.

A partir das influências do pensamento liberal em direção ao neoliberalismo, compreende-se o totalitarismo como resposta ao fim do liberalismo, conforme explicam Dardot e Laval (2016). Conforme os autores, desde o momento em que compreenderam o *laissez-faire*¹⁰ como doutrina insuficiente para o desenvolvimento de seus negócios, os governos passaram a utilizar uma nova racionalidade, que pressupunha a intervenção governamental voltada para atender os seus interesses de desenvolvimento econômico.

Dardot e Laval (2016) compreendem que há processos a serem desvelados tanto no entendimento da racionalidade que rompe com o liberalismo quanto na visualização do momento de transição ao pensamento neoliberal. Os autores pontuam duas respostas distintas que lidam com a transição desse momento: o “novo liberalismo”, resultante das ideias que se sucederam ao movimento liberal, mas que apresentam características diferentes; e o neoliberalismo, que consolida as condições para a competição individual dentro de um coletivo, estruturando a reabilitação da intervenção pública, e que tem como base a concepção de mercado pela concorrência, fazendo com que esse seja o princípio central da vida social e individual.

O novo liberalismo, conforme Dardot e Laval (2016, p. 69), foi umas das expressões tardias mais elaboradas no plano da teoria econômica de Keynes e “[...] consistiu em reexaminar o conjunto dos meios jurídicos, morais, políticos, econômicos e sociais que permitiam a realização de uma ‘sociedade de liberdade individual, em proveito de todos’”. Quando se pretendeu romper com o dogmatismo do *laissez-faire*, propagava-se uma ideologia com pretensão de sintetizar os interesses de toda a sociedade, entretanto, na prática social, as reformas sociais instituíram como organização societária o individualismo. Os interesses que ganharam a materialidade social tomaram forma e conteúdo de interesses individuais e a

¹⁰*Laissez-faire* é um princípio dogmático do liberalismo econômico que pregava liberdade total aos atores no mercado (Dardot; Laval, 2016).

conquista deles converteu-se na determinação histórica da competição e auto responsabilização individual.

Apreendendo as contribuições de Dardot e Laval (2016) e Miranda (2020) sobre o surgimento e desenvolvimento do neoliberalismo, importa ressaltar que seus estudos ajudam a iluminar o caminho das determinações históricas da doutrina neoliberal e de suas contradições no mundo, que atualizam a necessidade de constituição de uma sociedade capaz de romper e superar a lógica da concorrência.

Ao tomar as distintas compreensões explicativas do processo de desenvolvimento do neoliberalismo não se trata de afirmar qual pensamento é o mais correto pois, ao capturar como objeto de análise a contradição de algumas explicações científicas, compreende-se que, em suas aproximações e distanciamentos, as reflexões dos autores sintetizam a constante dialética das determinações contraditórias.

Em direção à compreensão do contexto histórico e lógico do objeto estudado, Dardot e Laval (2016) apontam dois grandes eventos que marcaram as primeiras aspirações do neoliberalismo: o “Colóquio *Walter Lippmann*”¹¹ em 1938 e a criação da “Sociedade *Mont-Pèlerin*”¹² em 1947, ambos realizados com o objetivo de pensar o desenvolvimento do neoliberalismo como discurso para refundar o liberalismo.

De acordo com Dardot e Laval (2016), o Colóquio *Walter Lippmann* foi organizado por Louis Rougier e estabeleceu o rompimento com o *laissez-faire*, assim como a inauguração da instituição que organizaria o novo liberalismo, o Centro Internacional de Estudos para a Renovação do Liberalismo. A Sociedade *Mont-Pèlerin* reuniu duas correntes do neoliberalismo, a norte-americana e a alemã, e já neste momento, não contemplava em suas ações, um dos aspectos principais do liberalismo, “[...] a teorização de um intervencionismo propriamente liberal” (Dardot; Laval, 2016, p. 73).

A Sociedade *Mont-Pèlerin* foi oriunda de uma reunião realizada na Suíça, na estação de mesmo nome da instituição criada. Participaram da reunião Friedrich Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eucken, Walter Lippmann, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. As reuniões desse grupo ocorriam a cada

¹¹O Colóquio foi uma reunião internacional composta por economistas, filósofos e funcionários do alto escalão, tendo como organizador protagonista Louis Rougier, realizada entre 26 a 30 de agosto de 1938. A pauta de discussão girou em torno do lançamento da tradução francesa do livro de Walter Lippmann, “Uma investigação sobre os princípios da Grande Sociedade”. O livro discutia a reconstrução do liberalismo, de forma que a teoria liberal fosse refundada, evitando os efeitos negativos dos princípios do *laissez-faire* (Dardot; Laval, 2016, p. 74).

¹²A criação da Sociedade *Mont-Pèlerin* foi uma iniciativa de continuação do Colóquio de 1938 (Dardot; Laval, 2016).

dois anos e tinham como objetivo combater o “keynesianismo e o solidarismo reinantes” e preparar “as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (Anderson, 1995, p. 10).

Dardot e Laval (2016, p. 100) evidenciam que:

O desenvolvimento do pensamento de Hayek, em particular, não pode ser entendido simplesmente como uma “reafirmção” dos princípios antigos, já que integrará de forma singular a crítica do velho *laissez-faire* e a necessidade de um “código de trânsito” firme e rigoroso. Esse pensamento, que pode ser visto como uma resposta original aos problemas postos pela redefinição do liberalismo, tenta articular as posições da maioria e da minoria do Colóquio *Walter Lippmann*, permitindo ao menos por um tempo que ordoliberalas alemães e austro-americanos se mantenham na mesma corrente (grifos dos autores).

Nesses dois eventos pôde-se apreender a originalidade do neoliberalismo a partir do momento em que os seus intelectuais organizadores buscavam, acima de tudo, uma refundação do liberalismo por meio de uma nova política, como pontuam Dardot e Laval (2016). Conforme os autores, a visão dessa política consistia na “[...] criação consciente de uma ordem legal no interior da qual a iniciativa privada, submetida à concorrência, possa desenvolver-se com toda liberdade” (p. 80). Objetivava-se, assim, uma política de ampliação da liberdade para os interesses da ordem privada, ou seja, liberdade de produzir a sua própria produção e concorrer no mercado.

A novidade do neoliberalismo “reinventado” reside no fato de se poder pensar a ordem de mercado como uma ordem construída; portanto, ter condições de estabelecer um verdadeiro programa político (uma “agenda”) visando a seu estabelecimento e sua conservação permanente (Dardot; Laval, 2016, p. 82).

Para construir essa ordem de mercado seria necessário redimensionar o tipo de intervencionismo do Estado. A proposta fundamental seria a de instituir “[...] as condições de livre concorrência ameaçada por lógicas sociais que tendem a reprimi-la para garantir a ‘vitória dos mais aptos’” (Dardot; Laval, 2016, p. 86). Ou seja, o papel do Estado passa a ser o de garantir que o mercado se desenvolva a partir do êxito individual dos mais fortes, daqueles que lutaram e foram mais eficientes e esforçados.

Em busca de clarear a compreensão sobre os fundamentos da ordem neoliberal, Anderson (1995) afirma que os participantes da sociedade de *Mont-Pèlerin* consolidaram a crença da construção de um Estado forte, que promovesse, portanto, uma maior compreensão acerca dos princípios neoliberais que se baseiam na livre concorrência.

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em uma capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo (Anderson, 1995, p. 11).

Essa perspectiva de Estado neoliberal fragiliza os movimentos sociais que se desenvolveram sob os ventos históricos do liberalismo. Neste tempo se desenvolveu na sociedade a promessa de que o Estado deveria promover direitos de liberdade e de oportunidades. Ainda que em um determinado momento histórico a produção de mercadorias se destine ao incentivo dos direitos sociais para que ocorra o consumo, o neoliberalismo produz a sua racionalidade ao criar um Estado mediador das decisões econômicas, que se sustenta, fundamentalmente, no princípio central da concorrência. Porém, trata-se de um Estado forte na determinação social de proteger o mercado como organizador da produção e reprodução da vida, com o intuito de assegurar uma maior prosperidade financeira e manter o controle social (Dardot; Laval, 2016).

O neoliberalismo é guiado, de acordo com Dardot e Laval (2016), pelo processo permanente de adaptação, que estabelece aos homens e às demais instituições a busca desenfreada por um bom funcionamento e novos modos de vida. Para isso, além de estabelecer uma nova organização política, a doutrina neoliberal estrutura o modo como os homens vivem, pensam, realizam suas atividades sociais, lidam com os conflitos e com o trabalho.

Nesse processo passa a ser necessário redefinir o todo para que a nova estrutura econômica cresça e avance. Por isso, as principais organizações políticas, econômicas e sociais entendem que para mudar a estrutura do mundo e o seu funcionamento deve-se mudar o próprio homem, as estruturas sociais que o constituem e a educação que recebem para se tornarem especialistas na continuidade do desenvolvimento capitalista. O neoliberalismo não controla os indivíduos de maneira direta e autoritária tal como se estabelece em governos militares, por exemplo, mas sim mediante a instituição do individualismo sob o espectro da promoção de liberdade e responsabilização dos sujeitos (Dardot; Laval, 2016).

As primeiras experiências que o mundo teve com o neoliberalismo ocorreram, conforme Anderson (1995, p. 17), graças à sua hegemonia alcançada como ideologia: “A hegemonia neoliberal se expressa igualmente no comportamento de partidos e governos que formalmente se definem como seus opositores”. Ou seja, ainda que as ações de governos e partidos tentem se consolidar como contrários ao neoliberalismo, esse modo de organização é visto com dinamismo na política. Ao apresentar um paradigma comum tanto à direita quanto à esquerda, a hegemonia neoliberal é ideológica porque se mostra como a única alternativa

possível para tantas crises e desastres econômicos ocorridos após a Segunda Guerra Mundial (Anderson, 1995).

Ainda que nessa particularidade histórica se compreenda que o neoliberalismo não seja tão “novo” assim ao sustentar princípios de liberdade, a distinção histórica entre sua atuação e as ideias liberais garante a sua força na economia capitalista como um sistema que prevê a financeirização de tudo (Harvey, 2014; Miranda, 2020). Como Netto e Braz (2006, p. 150) afirmam, o tripé da restauração do capital é “[...] a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal”. Nessa conjuntura, Harvey (2014, p. 12) destaca:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Ao garantir todas as condições para a expansão da economia e da flexibilização da produção e reprodução material da existência - expressada sob a ilusória ideia de liberdade - em todas as esferas da vida, vê-se a dominação do capital financeiro ao propor a adoção do monetarismo, assim como a implantação de políticas governamentais em muitas outras áreas (Harvey, 2014). Essa compreensão esclarece a predominância dos mercados e das demais instituições financeiras na definição, gestão e realização da riqueza no capitalismo contemporâneo. Neste tempo histórico de neoliberalismo, o capital que predomina como conteúdo e forma social é o financeiro.

Nota-se, portanto, que o liberalismo delegou ao Estado a construção da liberdade em muitos setores da vida, mas, de acordo com Silva *et al.* (2021, p. 77), em contrapartida “[...] o neoliberalismo atribui ao Estado um papel diferencial em relação ao liberalismo, que o precedeu: não mais um Estado mínimo, mas um Estado forte o suficiente para garantir apoio jurídico-político à gestão social como setor lucrativo”.

Liberdade no neoliberalismo é uma categoria histórica que sintetiza o processo de expansão da forma-social da mercadoria a todas as necessidades humanas. Se elas provêm do espírito ou do estômago é irrelevante, desde que sejam constitutivas do processo de acumulação do capital a se realizar livre de impedimentos de qualquer ordem. Ainda que no modelo neoliberal o Estado se apresente como mínimo na mediação das determinações estruturais de reprodução da classe trabalhadora (educação, saúde, segurança, habitação, transporte, comunicação, entre outros), ele também se torna máximo pois incentiva o empreendedorismo e afirma que o sucesso dos indivíduos está intimamente ligado ao seu esforço próprio. Assim,

destitui-se a garantia estatal acerca de suas responsabilidades, convertendo os bens sociais em mercadorias a serem compradas no setor de serviço, além de desenvolver transformações como as privatizações dos setores públicos, reformas nos programas de previdência social, etc. O Estado incentiva e põe como necessidade histórica que os sujeitos se tornem responsáveis por si mesmos, que sejam protagonistas na busca por conseguir comprar daquilo que antes era, ao menos, uma promessa do Estado de direito.

De acordo com Moraes (2023, p. 51), o Estado, pelo simples fato de aderir às ideias hegemônicas do neoliberalismo, “[...] vai se constituir sobre um modelo político e econômico em que a financeirização perpassa o Estado”. Agora o Estado também se constitui em sua materialidade pela determinação da financeirização. Ou seja, na particularidade histórica do capitalismo neoliberal a compreensão vai além de um Estado mínimo ou máximo pois, o “[...] Estado não se retira, mas se curva frente às novas condições que contribui para instaurar” (p. 51).

É importante destacar que as decisões políticas e econômicas do Estado não são estáticas, tampouco neutras e fortuitas. Na verdade, o que se quer dizer quando se afirma que o Estado deve ir além de sua compreensão como máximo ou mínimo é que as determinações do capital se tornam muito mais preponderantes na sua lógica de decisão. Conforme Dardot e Laval (2016), o sistema capitalista não só organiza e depende das ações políticas e das instituições jurídicas, mas configura toda sua estrutura e ordem estabelecendo que as ações dessas instituições confirmem o princípio de concorrência e de acumulação do capital.

Todavia, a discussão sobre o neoliberalismo, sua história e implicações não se faz indiferente às suas bases e materialidade, que se expressam na reprodução das desigualdades sociais determinada pela histórica luta de classes. A relação entre esses fundamentos históricos se sintetiza no conceito elaborado por Ianni (1989), qual seja, o da questão social que, segundo o autor, se espelha nas formas de trabalho, no desenvolvimento das relações sociais, nos processos de educação, na história da sociedade, dentre outros. Para ele, em todo momento histórico há uma questão social, seja a de impor a um ser humano que viva como um escravo em condições desumanas de trabalho, seja para realizar a liberalização do trabalho escravo e a mercadorização de sua força de trabalho proclamada como liberdade.

De acordo com Ianni (1989, p. 147), “[...] há processos que estão na base das desigualdades e antagonismos que constituem a questão social”. Para o autor, a questão social assume na sociedade brasileira duas realidades distintas: de um lado, a prosperidade do capital e, do outro, a situação indigna de vida de milhares de pessoas. O autor destaca que a questão

social excludente se consolida juntamente com a disseminação do pensamento conservador, que não concebe outra forma de estrutura social que não a orientada pelo capital.

Nesse sentido, segundo Ianni (1989) o trabalho é entendido como um emblema de síntese das questões sociais por ser um processo dotado de relações sociais humanas e, portanto, constituído por elas e que assume formas diferentes ao longo da história, passando pelo trabalho escravo, feudal e assalariado. Essa mutação da natureza do trabalho vai se intensificando a partir das transformações das relações sociais que são cada vez mais diversas, contraditórias e articuladas com demandas relativas ao aumento da produção (Marx, 2010). As demais análises desta seção pretendem explicitar e problematizar como o sistema capitalista se manifesta nos processos históricos e como as contradições próprias deste sistema se encontram presentes e vivas na atualidade, principalmente nos processos educativos formais e informais. Além disso, busca-se esclarecer ainda sua vinculação “[...] a segmentos fortemente obscurantistas, autoritários e fascistas da sociedade” (Miranda, 2020, p. 1).

1.2 NEOLIBERALISMO NO BRASIL

O neoliberalismo foi instaurado em uma parte do mundo – tendo em vista que não se consolidou no Ocidente e no Oriente como um todo – de uma maneira hegemônica e heterogênea. Ainda que sua realização histórica tenha ocorrido em momentos diferentes no mundo, o discurso que o sustenta e o modo de produção que se instaura foram sempre muito precisos, seja para romper com a crise e propor soluções de crescimento econômico, seja para construir uma sociedade com uma nova racionalidade. No Brasil, logo após a ditadura militar, o neoliberalismo se desenvolveu junto ao processo de redemocratização do país, atualizando e desenvolvendo uma lógica excludente que previa a financeirização, a exploração do trabalho e a concentração de renda (Harvey, 2014; Saad Filho; Morais, 2018).

A instituição do neoliberalismo no Brasil foi marcada, conforme Saad Filho e Morais (2018), por políticas que pretendiam o desenvolvimento ulterior do capitalismo no país. Os autores afirmam que a hiperinflação gerada no período do governo militar – quando o antigo sistema de acumulação, impulsionado pela industrialização, que substituiu as importações, foi limitado pelas crises do petróleo em 1970 e pela dívida externa no início dos anos 1980 – posicionou no Estado a incapacidade de controlar os investimentos e o sistema de produção. Naquele contexto, por um projeto de minimizar a intervenção estatal, desenvolveram-se a níveis mais sensíveis os limites de uma sociedade tipicamente capitalista. A implementação do

neoliberalismo se realiza como resposta às necessidades econômicas, politicamente engendradas na sociedade e a desregulamentação e a flexibilização dos bens sociais, com a sua oferta no mercado privado, foi a estratégia já posta como necessária a ser adotada pelo governo para o enfrentamento da inflação gerada no período.

Nesta conjuntura compreende-se que, ao piorarem os problemas macroeconômicos do Brasil, o fator que culminou na inflação foi gerado pela limitação do sistema de acumulação. O aumento da inflação nesse sistema de acumulação foi fundamental para a realização do neoliberalismo no Brasil. Esta era uma tendência mundial, principalmente nos países que estavam em processo de implementação das ideias neoliberais como solução para as crescentes crises desenvolvidas ao longo do período do pós-guerra, sob a inspiração das políticas keynesianas (Saad Filho; Morais, 2018).

No caso do Brasil, Sader (1995, p. 35) esclarece que a sujeição do país a esse novo sistema foi oriunda da necessidade de crescimento e de se encontrar uma “solução” para aquele momento e que, para enfrentar a crise da dívida pública, o país se dispôs de empréstimos externos a juros flutuantes. O autor ressalta, todavia, que além de ter de pagar empréstimos contraídos, o país convivía com uma hiperinflação, um baixo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), dentre outros agravantes que contribuíram para a denominação de um período conhecido como “década perdida” nos anos de 1980.

Saad Filho e Morais (2018, p. 25) esclarecem que “[...] as conquistas e as limitações da industrialização por substituição de importações - ISI - devem ser analisadas no contexto das transformações na hegemonia global durante o século XX”, e ressaltam que o Brasil se inseriu na ordem global liderada pelos Estados Unidos. Portanto, as crises dos Estados Unidos influenciavam os problemas econômicos no Brasil. Ao analisar essas relações os autores pontuam que o Brasil, ainda que fosse à época um país industrializado, com significativas reservas internacionais e recursos naturais, portanto, capaz de assegurar certo grau de autonomia, também estava inserido em um mercado financeiro e de capitais internacionais globais e organizava as suas estruturas políticas, econômicas e sociais de acordo com as ideias neoliberais.

Vê-se que essas contextualizações históricas implicam diretamente na compreensão de como a política se desenvolveu em direção à lógica dominante. Acerca do momento de transição do regime militar para o governo democrático, consolidou-se a construção de uma democracia frágil, de acordo com Saad Filho e Morais (2018). Para eles, essa transição representou, portanto, o propósito de preparar o espaço para a adoção das diretrizes neoliberais

pelo governo, que teriam, na aparência, aspectos de modernidade contidos nas ideias de ascensão política, econômica e social. Porém, os autores ressaltam que a essência do neoliberalismo está presente desde o governo de Fernando Collor de Mello, que instituiu a abertura dos mercados e as privatizações, prosseguindo com Fernando Henrique Cardoso com a implementação do Plano Real, e chegou ao período do governo Lula, que previa um tipo específico de desenvolvimento do país (Saad Filho; Morais, 2018).

Para evidenciar esta análise com precisão, julga-se necessário esclarecer que, findo o regime militar (1985) e o subsequente governo de José Sarney, o restabelecimento da democracia no país tendo em pauta o discurso da modernização e de abertura do mercado, é que se realizou a eleição de Collor à presidência da República em 1989. O governo Collor consolidou o neoliberalismo desde o princípio e, inspirado nos ideais bonapartistas¹³. Suas intenções se concentraram em manobrar os interesses dominantes e “defender os pobres”. Ainda que não fosse possível organizar o país em direção à superação da crise gerada pela dívida pública, e realizando o contrário do que era de interesse daqueles que concederam “ajuda” para a restauração financeira do país, o plano de Collor tinha o sentido essencial de saltar para a modernidade capitalista (Antunes, 2022).

Conforme Antunes (2022), os planos estabelecidos por Collor fracassaram pois retrocederam e desorganizaram ainda mais o país. O plano foi dividido em dois: o primeiro, conhecido como Plano Collor 1, promoveu a acentuação do modelo produtor para a exportação, a privatização do Estado, a redução do *déficit* público, etc. Frente ao franco esgotamento das medidas do Plano Collor 1, surge a necessidade do Plano Collor 2, como tentativa de superar os limites inadmissíveis para o capital. O autor pontua que no Plano 2, o governo realizou o congelamento dos preços e dos salários dos trabalhadores, além de tomar medidas que fragilizaram os movimentos sindicais e corroboraram em favor da ordem social hegemônica.

Entretanto, Antunes (2022) destaca que as análises sobre esse momento são de grande complexidade, uma vez que, para ele, os Planos de Collor produziram uma *modernização conservadora*, pois trouxeram muitas consequências econômicas ao desindustrializar inúmeros setores da economia estatal brasileira, causando desemprego em massa da classe trabalhadora. A política econômica de desindustrialização e sucateamento estatal adotada no período, afetou assim o pequeno e médio produtor, permitindo, por outro lado, um alto padrão de acumulação e um grande salto industrial para as classes dominantes.

¹³“Collor remete-nos ao segundo Bonaparte, o Luís Bonaparte, o sobrinho, que se celebrou na França por ter sido responsável por um golpe de Estado” (Antunes, 2022, p.14).

Sobre os princípios de modernização, Antunes (2022, p. 25) afirma não ser “[...] demasiado lembrar que a modernização neoliberal para o Terceiro Mundo penaliza de maneira muito mais brutal e nefasta o mundo do trabalho”. Ou seja, reforça os processos de luta de classes e afirma a desvalorização do trabalhador formal mediante a queda de seu salário e a exploração para ter suas necessidades supridas.

Nesse sentido, Oliveira (1995) destaca que fragilizar os movimentos que foram construídos na luta pelos direitos sociais dos trabalhadores, foi um dos objetivos do neoliberalismo:

Os objetivos são os mesmos, lá e cá. Trata-se de destruir a capacidade de luta e de organização que uma parte importante do sindicalismo brasileiro mostrou. É este o programa neoliberal em sua maior letalidade: a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil (Oliveira 1995, p. 28).

Em razão dessa política neoliberal, tiveram início diversas manifestações contrárias às medidas políticas, econômicas e sociais do governo Collor. A pressão popular e dos setores dominantes conduziu ao *impeachment* constitucional de Fernando Collor de Mello, retirando-lhe o direito de governar o país, e consolidando o seu vice, Itamar Franco, na presidência da República. De acordo com Antunes (2022), Itamar Franco

[...] herdou um governo marcado por um bonapartismo político, um neoliberalismo econômico subordinado e uma corrupção compulsiva, que penetrava todos os poros da sociedade política. Herdou um acentuado processo de desindustrialização, uma recessão intensificada e uma privatização dilapidadora do capital produtivo estatal. Herdou ainda uma crise aguda, econômica, social, política e ética, caracterizada por uma simultaneidade sem precedentes em nossa história republicana, o que lhe conferiu um traço singular (Antunes, 2022, p. 29).

O traço singular a que se refere Antunes (2022) reside no fato de Itamar Franco ter assumido o governo em um cenário de expectativas relativamente favoráveis, em que os amplos setores (esquerda e direita) do país voltaram seus olhares e atenção para ele. Sobre essa particularidade, o autor pontua que era necessário que o novo mandatário acolhesse o projeto de modernização que o neoliberalismo estava estabelecendo no mundo. Ainda, que promettesse atender aos interesses da classe popular: “O político Itamar teve de amoldar-se ao governo Itamar” (Antunes, 2022, p. 30).

Itamar Franco fomentou ainda mais os processos de acumulação neoliberal e a luta de classes consolidada na desigualdade social, uma vez que o seu projeto tinha a função “[...] integradora para fora e desintegradora para dentro” (Antunes, 2022, p. 31). Ou seja, prometeu

muitas transformações para atender às demandas do capital global e obteve um discurso de distância do governo Collor, mas, na realidade, adotou as mesmas linhas de ação.

Em direção à hegemonia dos princípios neoliberais, Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu a presidência da República em 1994, tendo seu governo sido marcado por uma greve dos petroleiros, ocorrida em 1995. Conforme Antunes (2022), a origem desse movimento político dos trabalhadores foi a “dilapidação salarial” ocorrida desde Collor e por causa de um acordo aprovado pelo governo Itamar Franco de caráter politicista, aspectos que já demonstravam a necessidade de se prepararem contra a privatização do monopólio estatal do petróleo, uma vez que prezavam o papel público e estatal da Petrobras.

Os embates entre os grevistas e o governo foram difíceis e violentos. O governo manteve seu discurso conservador, utilizando estratégias de manipulação global, e fortaleceu ainda mais suas propostas para quebrar o discurso dos petroleiros e do sindicalismo, em direção ao desmonte e à privatização da Petrobras (Antunes, 2022).

A reação de FHC à greve dos petroleiros, conforme Antunes (2022), foi tentar fragilizar o movimento sindical e preservar o que era de interesse do capital. O autor destaca que a análise das ações de FHC revelou que sua política era contrária aos reais princípios democráticos, por ser o presidente “[...] dócil e cordato para os interesses da ordem e bravo e mesmo selvagem para os que vivem do trabalho” (p. 45).

Nesse sentido, FHC utilizou o discurso democrático para implementar o projeto neoliberal, em direção a preparar o país e organizá-lo para o domínio do capital, estruturando as principais empresas do Brasil para a dependência do capital internacional. Em razão das políticas implementadas e das crises internacionais, o resultado foi a ampliação do desemprego, um grande processo de precarização dos direitos sociais, principalmente dos trabalhadores, e a desregulamentação do trabalho (Antunes, 2022).

Apesar dos resultados das políticas implementadas refletirem os problemas econômicos e sociais, FHC foi reeleito em 1998 para um segundo mandato. Se o seu primeiro mandato foi marcado pela recessão social, no segundo, o declive social foi muito mais determinante. Antunes (2022) assevera que o segundo mandato de FHC agravou ainda mais a dívida interna e externa e que, em razão disso, foram precarizadas e flexibilizadas as relações de trabalho, destituindo os trabalhadores de seus direitos, o que marcou, novamente na história, a valorização da ordem capitalista, em detrimento das lutas sociais.

A contextualização histórica apresentada traz a compreensão da força ideológica que o neoliberalismo condensou tanto nos processos econômicos do Brasil quanto nos aspectos

políticos das estruturas de poder. Assim, compreende-se que o país avançou no quadro da competitividade que tomou conta dos mercados mundiais e, por isso, o que não era lucrativo para o seu desenvolvimento econômico foi rompido (Antunes, 2022).

Observa-se, ainda, o retorno da crescente compreensão do trabalhador como força de trabalho destituída de humanidade. Essa foi certamente uma contribuição fundamental para a acumulação flexível do capital que, ao desvalorizar os direitos sociais e desconstruir a lógica das lutas de classe em prol da equidade, avança na determinação da produção de mercadorias via competição, e transforma o trabalhador em um ser flexível, competitivo e individualista.

Antunes (2022) pontua que o Brasil estava, portanto, no espaço de servidão e submissão à divisão do trabalho e do capital, adotando uma alternativa de escola política.

Essa opção “não é um rumo inevitável, imposto pelas ‘leis físicas’ do universo em expansão da economia política global”. Ela é o resultado de uma opção política baseada no ideário e na pragmática hoje dominantes, seguidores em última instância daquilo que Margaret Thatcher costumava assim sintetizar: “*There is no alternative!*”¹⁴ (Antunes, 2022, p. 70).

Entende-se, assim, que a estratégia do neoliberalismo é garantir que o seu discurso se referende por meio da contribuição de intelectuais e da propaganda de pensamentos ideológicos, de modo que a articulação com o senso comum torne o projeto compreensível e incorporado pela sociedade. Essa dominação é apresentada como necessária e urgente, sob a justificativa de que não haveria outra alternativa para a superação das crises econômica e social, senão as estratégias neoliberais. A clareza de que se trata de ser um projeto político passa despercebido, e parece que se tratam de medidas de um governo comprometido com os interesses de toda sociedade. No entanto, o neoliberalismo, além de assentir com a desigualdade social, culpabiliza a classe trabalhadora e retira dela os seus direitos sociais, desumanizando-a.

Em contrapartida, a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições para a presidência da República em 2022 trouxe mudanças significativas para o resgate da dignidade da classe trabalhadora, depois de longos anos de conservadorismo no país. A partir daquele momento, observaram-se diversas tentativas de lutar contra a maré do neoliberalismo, em processo de consolidação. Porém, para Lula ser eleito presidente do Brasil, foi necessário realizar alianças políticas que, conforme Antunes (2022), conduziam em direção oposta à dos movimentos sociais. Essas alianças, explica o autor, expressavam a necessidade que o presidente teve de

¹⁴“Não tem alternativa!”

produzir um certo tipo de confiança relativo a seu projeto de governo e aos interesses dos investidores internacionais.

Saad Filho e Moraes (2018) classificam as alianças de Lula e o grau de complexidade que elas carregavam como “Aliança de perdedores” e “Aliança neoliberal”. A aliança dos perdedores representava a aliança de Lula com os grupos sociais, ou seja, a classe trabalhadora urbana e do campo sindicalizada, os trabalhadores qualificados, manuais e de escritório, os servidores públicos e alguns profissionais da classe média, que sofreram perdas consideráveis nos governos anteriores ao dele, quando o poder neoliberal orientava as decisões políticas. Já a aliança neoliberal era composta pela burguesia internacionalizada, por uma parcela da classe média e do empresariado e pela maioria dos trabalhadores informais, que se identificavam com um projeto de direita no Brasil.

Nesse contexto, de acordo com Saad Filho e Moraes (2018), o presidente Lula tentou atender os interesses dos movimentos sociais, por meio de ações governamentais capazes de garantir-lhes o direito à saúde e à educação gratuita, e de uma política de crescimento econômico voltada para o investimento interno do país. Todavia, ao mesmo tempo, deveria dar continuidade às políticas macroeconômicas neoliberais exigidas pela elite econômica que, de certa maneira, conservava seu poder no país.

Ainda que os eleitores de Lula tivessem muitas esperanças na transformação do país, dentre elas, a concretização dos necessários ajustes no salário-mínimo, a reforma da previdência etc., a decisão de manter o país sob o domínio dos investidores internacionais permanecia como uma realidade difícil de ser alterada. O desafio do governo Lula consistia, portanto, em continuar no poder cumprindo os planos e projetos neoliberais, ou assegurar que a justa democracia para os direitos sociais fosse executada (Antunes, 2022).

Em relação a esse assunto, Frigotto (2011) afirma que o governo Lula previa o desenvolvimento do país tanto em relação à efetivação de políticas que tenderiam a conduzir à repartição das riquezas quanto à revolução nacional, ao abrir o acesso aos bens de todas as categorias para todos os membros da sociedade. Para isso, as suas primeiras aspirações políticas previam a “conciliação” das classes sociais, em combate à desigualdade gerada pela ordem capitalista.

Fernandes (1977 *apud* Frigotto, 2011, p. 245-246) destaca que o erro do governo Lula não foi o de planejar suas estratégias em torno do desenvolvimentismo e em favor das condições políticas dos trabalhadores, e sim “[...] o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados”. Sob um jogo de interesses –

prossegue o autor –, o governo encontrava-se no campo central, na tentativa de equilibrar o lado tanto da maioria quanto da minoria da sociedade, para favorecer os interesses de ambos e buscar superar os problemas econômicos e sociais até então vivenciados. Todavia, Frigotto (2011) salienta que desde a década de 1990, sob o governo FHC, o neoliberalismo já estava avançado no Brasil, tendo expandido o seu projeto de caráter monetarista e rentista como modelo de sociedade.

A partir do governo Lula, mesmo com a adoção de projetos desenvolvimentistas que pretendiam atender as demandas sociais, não estava evidente uma força que confrontasse as relações sociais dominantes. Nesse sentido, seus projetos de governo, de acordo com Frigotto (2011), passaram a ser operados por meio do mercado e regidos pela lógica neoliberal.

Salienta-se, nesse período, a crescente ascensão da direita no Brasil, revelando as primeiras características neoconservadoras do neoliberalismo. Para Miranda (2020), o neoliberalismo tem sido retomado na América do Sul, sobretudo em países como Argentina e Brasil, por meio da ascensão da direita. Essa particularidade elucida os acontecimentos históricos posteriores aos dois mandatos do governo Lula, e caracteriza, dentre eles, a força manifestada no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff em 2016 e no crescimento de ideologias da direita, mediadas por intolerâncias consolidadas em todas as esferas da vida social.

Boito Jr. (2016) assevera que a crise regula a política brasileira e os rumos dos políticos, e que aparece a partir do aguçamento dos conflitos de classes. O autor compreende o golpe de 2016 como um ato histórico antidemocrático, e o considera como uma proposta para encobrir as investigações de corrupção. Nessa conjuntura, o autor acredita ser relevante entender que os processos de crise política, ainda mais quando os princípios do neoliberalismo se sobressaem nas ações políticas – que deveriam ser democráticas –, se constituem nos conflitos de classe. Para ele, trata-se de conflitos da ordem da luta de classes sociais que se reverberam de forma mascarada.

É um conflito distributivo, pela apropriação da riqueza, e ele envolve diversas classes e frações. Os conflitos são, portanto, variados e complexos, não excluem o surgimento de alianças, configurando sucessivas mutações no quadro político, e são justamente essa variedade, complexidade e mutações que podem explicar o fundamental da variedade e da complexidade dos enfrentamentos que observamos no conjunto do processo. Os conflitos entre partidos e mesmo os conflitos no interior do Estado, embora possuam suas especificidades, devem ser reportados aos conflitos de classe. Delegados da Polícia Federal e procuradores e juizes da Lava Jato agem na luta contra o Executivo Federal, como burocratas do Estado e também como agentes da alta classe média (Boito Jr., 2016, p. 24).

Os conflitos são reforçados por uma classe que se sobressai e que faz de tudo para continuar se desenvolvendo e acumulando riquezas, e por outra que está à margem da sociedade, no sentido de ser destituída de seus direitos sociais, valendo apenas como meio de exploração do capital ao vender a sua força de trabalho para o capitalismo rentista. Além dos conflitos de classes, movimentos que pautam questões de gênero, étnicas e demais minorias sociais, também contemplam processos de crise e deparam-se diretamente com as forças sociais conservadoras do país, que fazem de tudo para que esses grupos e seus movimentos de luta sejam destituídos de poder político e/ou excluídos da sociedade (Boito Jr, 2016).

Na esteira desses acontecimentos, o neoconservadorismo se atualiza na sociedade brasileira com grande força a partir da eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República em 2018, com o aprofundamento dos movimentos autoritários que vinham crescendo no Brasil. Ao serem associados a outros governos de extrema-direita em outros países, esses processos autoritários consolidam discursos de ódio e supervalorização do individualismo, com propostas de:

[...] adesão a um homem forte, um líder capaz de restaurar a ordem; a ideologia repressiva, o culto da violência policial, o apelo ao restabelecimento da pena de morte e a distribuição de armas à população para a sua defesa contra os criminosos; e intolerância contra minorias sexuais (Lowy, 2019 *apud* Miranda, 2020, p. 9).

A consolidação do pensamento neoconservador, que está se (re)produzindo de maneira coercitiva na sociedade brasileira, tem por base, na particularidade histórica neoliberal, os discursos fascistas (Miranda, 2020). Ainda que o desenvolvimento econômico brasileiro tenha sido historicamente dependente e perverso, e por isso, ter aprofundado as desigualdades econômicas e sociais, hoje ele se torna ainda mais cruel, porque atualiza e desenvolve determinações de um passado não superado, ao se concentrar mais em interesses financeiros e de poder do que em uma radical transformação das determinações sociais.

Entende-se que o processo de constituição social do neoliberalismo se faz pela lógica determinante do domínio hegemônico do capital, que é engendrada pelos interesses de uma classe (burguesia) em detrimento de outra (trabalhadora). Estes processos são mediados, necessariamente, por projetos educativos em curso. Considera-se que para além da educação formal, a educação dos sujeitos de uma determinada sociedade se realiza de diversas formas, em espaços amplos da sociedade. A arte, a política, as instituições sociais, a indústria cultural, o trabalho, e demais instâncias de socialização constituem a subjetividade dos sujeitos.

Nestas instâncias, pode-se deliberadamente buscar a emancipação humana, ao mesmo tempo em que se reproduz com intenção de superação, as determinações tributárias às relações sociais capitalistas. Entretanto, predomina uma formação de sujeitos que não possui como destino a superação das relações sociais deste modo de produção. Por isso, torna-se necessário elencar alguns fundamentos a respeito da educação, e dos seus desdobramentos na escola. Isto porque a escola é uma importante instituição de formação social, que é capturada por organizações que visam reorientá-la para a formação de competências e habilidades reduzidas à atividade econômica (Freitas, 2018).

2 REFLEXÕES E DISCUSSÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

“A tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é na verdade regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é criar um verdadeiro estado de emergência.”

(Walter Benjamin, 1994, p. 226)

A análise do processo histórico neoliberal permitiu a compreensão do quanto as determinações neoliberais constituem propostas de formação da sociedade, a formulação das políticas públicas, as decisões econômicas, bem como na expansão e concentração de capital pelo processo de intensificação das transações comerciais no mercado global. Nesse processo, a educação também se produz mais adequada à lógica de mercado ao se constituir como um nexu histórico do desenvolvimento da economia capitalista.

As determinações da fase neoliberal do capitalismo sobre a educação mostram-se, portanto, um tanto instigadoras por dois motivos: primeiro, porque utilizam a intensificação dos princípios liberais, que prometem a liberdade social sobre as escolhas dos sujeitos como critério de racionalização; segundo, porque reduzem e particularizam a formação do sujeito, desde os seus primeiros anos escolares, a racionalidade capitalista. Ou seja, o neoliberalismo busca orientar e organizar a educação interferindo nas principais instituições educativas de modo que os educandos internalizem valores como empreendedorismo, inovação, capacitação, individualismo etc., produzindo necessidades e mediando ações de caráter alienante (Harvey, 2014).

Por isso, deve-se ater a esses princípios neoliberais ao investigar os processos básicos da estruturação e reforma educacional, principalmente no Brasil. Quando se estuda as leis, os investimentos econômicos, os projetos escolares que foram e vêm sendo criados ao longo dos séculos XX e XXI, não se pode perder de vista as bases históricas do neoliberalismo que constituem internamente os acontecimentos no campo da sociedade civil e política. Compreender esses aspectos esclarece o destino da formação dos sujeitos e os rumos da educação escolar.

Como um campo em disputa, os valores da instituição escolar como lugar de mediação do conhecimento historicamente sistematizado encontram-se ameaçados por reformas neoliberais, principalmente quando a escola passa a ser questionada sobre os resultados que

oferece. Por isso, busca-se compreender os fundamentos dos processos educativos que a escola tem mediado, sobretudo em relação ao predomínio e redução do seu fazer pedagógico a uma resposta aos desafios imediatos do mercado de trabalho, analisando-a como uma instituição permeada por contradições e tensionamentos e que, por isso, pode contribuir tanto para a consolidação dos fundamentos neoliberais, como para possíveis ações de resistência e enfrentamentos dessa doutrina.

Nesse sentido, busca-se compreender a educação escolar pública como um campo de embates políticos e de perspectivas contraditórias de sociedade. Para isso, considera-se, de um lado, a luta pela construção da democracia e pelo emblema histórico da universalização do direito à educação pública, gratuita e de qualidade. E, do outro lado, a intensificação dos princípios neoliberais como orientação das atuais reformas educativas.

Para tanto, serão tensionadas as diferentes perspectivas no campo da educação, o que contribui para o desvelamento das contradições relativas ao avanço das políticas neoliberais. Ao realizar o enfrentamento dos limites históricos do neoliberalismo na educação escolar vislumbra-se corroborar na luta pelo direito à educação escolar pública, gratuita e de qualidade, que seja crítica e emancipatória no seu fazer educativo.

2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONCEITO E TRAJETÓRIA

Essa seção tem como foco a compreensão das estruturas que envolvem o espaço escolar, as múltiplas determinações postas e atualizadas historicamente em seus caminhos, as suas lutas, resistências e suas formas de organização. Para isso, busca-se desenvolver a compreensão da escola pública dentro de uma sociedade democrática que, em tese¹⁵, foi o resultado de muitas lutas sociais.

O estudo sobre a educação escolar requer a compreensão dos fundamentos e princípios que a orientam, bem como o entendimento de como as instituições de ensino são organizadas e estruturadas, considerando as contínuas mudanças sociais dos últimos anos. Para isso, compreende-se que, além da educação que o indivíduo recebe de sua família, constitutiva das realidades sociais e culturais que a compõem, a escola também se consolida como uma instância de socialização que medeia a internalização de determinadas perspectivas de sociedade e anseios sociais.

¹⁵Em tese porque compreende-se que as políticas educacionais criadas para atingir fins determinados, podem expressar, na verdade, a regressão do desenvolvimento democrático na educação pública.

Por meio desta análise, considera necessário entender a educação como um processo específico de constituição social, ou seja, como um processo que envolve a produção da vida humana, pois os homens buscam construir a sua própria existência. E isso só é possível pelo ato de trabalho, ação que diferencia o sujeito humano de qualquer animal ou ser vivo. Nesse sentido, a educação é expressão da produção e reprodução das relações humanas, é a utilização e transformação da natureza para a sobrevivência humana, ao mesmo tempo em que se refere ao ato humano de formar a própria humanidade por meio do trabalho educativo (Saviani, 2015).

Considerando a educação como um fator essencial da existência dos seres humanos e como uma categoria de produção do trabalho não-material, Saviani (2015, p. 286) destaca que sua construção se concentra na produção de “conhecimento, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades”. Essa apreensão compreende a educação como um trabalho que não se separa do seu produtor, ou seja, produção e consumo se realizam ao mesmo tempo.

Postula-se o ensino escolar como um trabalho não-material pois a sua realização acontece no momento da aula e, ela se destina a formar, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente. No trabalho educativo trata-se, portanto, de formar uma segunda natureza que se instaura a partir da base biofísica dos sujeitos. Isso implica na necessidade de selecionar os conteúdos que serão ensinados na escola, ao mesmo tempo em que se busca as formas mais adequadas para a realização deste ensino (Saviani, 2015).

Contudo, a educação escolar é constituída a partir desta produção humana, social e histórica, ou seja, ela é uma prática social tributária de cada tempo histórico que lhe determina suas necessidades e condições de realização. Nesse sentido, Saviani (2015) considera que a forma de efetivar essa criação é na sua institucionalização, a saber, a escola, que será o lugar clássico destinado à transmissão-assimilação do saber escolar que possui o conhecimento científico mais desenvolvido como referência.

Em síntese, a escola é uma instituição que não produz qualquer tipo de conhecimento, ela conduz a produção de um conhecimento histórico, aquele que se remete ao saber científico, que se atualiza constantemente como necessário para a compreensão crítica. O conhecimento do senso-comum não deve ser tomado como referência para a existência da escola. E esta instituição não deve renunciar ao seu destino fundamental que é o ensino-aprendizagem do saber sistematizado. Todas as ações humanas que destituam a escola de seu lugar de tensionamento da realidade e de seus contextos históricos, devem ser enfrentadas, sobretudo no caso da classe trabalhadora, em que o acesso ao saber sistematizado só pode ocorrer dentro da escola pública. Portanto, ensinar um saber escolar que tenha como potencial revelar e superar

os limites desta sociedade desigual e contraditória, consiste num ato revolucionário imprescindível (Saviani, 2015).

Para isso, chama-se atenção acerca da compreensão contemporânea de escola, que a destitui de sua potencialidade de produzir um conhecimento humano que valorize e priorize o esclarecimento da realidade, das contradições de classe e do desenvolvimento da ciência como conhecimento a ser internalizado com vistas à superação da sociedade de classes. Ao alertar sobre esta apreensão, entende-se que escola é uma instituição de formação para a vida de forma que, para se produzir um conhecimento elaborado, sistemático e crítico, é necessário a compreensão das mediações históricas e sociais da produção da vida humana.

Mediante a isso, far-se-á uma construção histórica e epistemológica acerca do desenvolvimento lógico da visão contemporânea de educação escolar, tributária à relação internamente determinada pelas reformas neoliberais. A perspectiva de originalidade que toma lugar na vida da escola atua atribuindo uma certa necessidade de inovação do conhecimento, ao mesmo tempo, também inova o seu papel social, tangendo-a a se constituir numa instituição reprodutora das necessidades do capital.

Na organização do capitalismo contemporâneo, em que a acumulação flexível se torna a forma mais lucrativa para o sistema, ocorrem alterações no que deve ser valorizado na sociedade e, simultaneamente, na escola. A inovação tecnológica, o acesso à informação, a relação imediatista entre o conhecimento e as demandas do mercado de trabalho, o individualismo, o estímulo ao empreendedorismo voluntarista e esvaziado do seu sentido ontológico de trabalho na particularidade histórica capitalista - que em si é mediado pela contradição capital x trabalho e das classes sociais -, e nesta esteira, o conhecimento que será valorizado é aquele que melhor desenvolva a forma-mercadoria. Conforme Harvey (1992),

[...] o próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidades e institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiro novas descobertas científicas (quem primeiro conseguir o antídoto para o vírus da AIDS certamente terá bons lucros, como reconheceu claramente o acordo entre pesquisadores norte-americanos e o Instituto Pasteur francês sobre a partilha de informações e de direitos de patente) (Harvey, 1992, p. 151).

Ainda que a produção do conhecimento nas etapas do ensino superior e do conhecimento científico e técnico não sejam objeto desta pesquisa, é relevante se ater a esses acontecimentos sobre a conversão da ciência e suas objetivações à forma-mercadoria. Isso é expressivo da totalidade significativa que será constitutiva do processo de valorização do

conhecimento em toda a sociedade, e por isso, também na escola. O conhecimento que descobre a cura de doenças, que alimenta os laboratórios, a fábrica de tecnologia - no campo das ciências naturais e biológicas -, e que pode ser apropriado para a reprodução do capital em níveis mais elevados, será o mais valorizado. Essa perspectiva se atualiza na hierarquização das áreas de conhecimento, na distinção entre o financiamento de determinadas pesquisas em detrimento de outras, e, portanto, alcança também a escola em seus tempos e espaços.

Harvey (1992), ao contribuir para a compreensão dessas questões sociais, expõe o quanto a educação e a produção de conhecimento científico, no contexto neoliberal, se constituem tendo a competitividade como fundamento. Além disso, nessa particularidade histórica, o mais determinante não é a descoberta de um determinado conhecimento, mas sim o fato de que será o capital quem determinará os fins e os meios das descobertas científicas. A classe trabalhadora estuda, pesquisa, descobre e produz, enquanto a burguesia, como proprietária dos meios de produção, leva esses produtos ao mercado e realiza seus lucros.

A relação entre neoliberalismo e educação escolar reside no fato de que o novo modelo escolar tende a apresentar a “[...] sujeição mais direta à razão econômica”, conforme pontua Laval (2019, p. 3). O autor explica que a organização da escola se volta para atender aos interesses da economia e também para prestar serviço às empresas, instituindo nos sujeitos uma concepção de homem flexível e, possivelmente, de “trabalhador autônomo”.

A tendência histórica de estabelecer que a escola deve se organizar imediatamente como desdobramento dos interesses econômicos produz em seu modo de organização, uma similitude com a forma de uma empresa sob o princípio da flexibilização. Isto é, a escola vai preparar os alunos para serem funcionários de negócios, ensinando-os a serem cooperadores, esforçados, competentes e competitivos porque, conforme o ideário neoliberal, a meritocracia será o crivo do sucesso e do fracasso individual no mercado de trabalho.

Freitas (2018) estabelece que, junto com o surgimento do neoliberalismo no mundo, em 1980, houve também uma crescente onda da direita na política brasileira, que procurou se alinhar com o liberalismo econômico. O autor ilustra esse alinhamento citando a coalizão de centro-direita entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido Democratas (DEM), ocorrida no fim da década de 1990. Para ele, essa crescente ação da direita na política do país consolidou as propostas ideológicas neoliberais na educação e nas demais instituições sociais e conduziu sua lógica para a escola.

Acerca desse momento, Freitas (2018) compreende que durante os dois mandatos do ex-presidente Lula (2003-2011) houve uma resistência a essas propostas neoliberais, mesmo

que silenciosamente ou a passos lentos, foram criadas circunstâncias e estratégias de negociações mais abrangentes no campo das decisões políticas, capazes de incorporar parcialmente os interesses sociais. Frigotto (2011), por sua vez, afirma que, apesar de ter tido grandes conquistas no âmbito educacional¹⁶ e tentativas de desenvolvimento do país durante o governo Lula, perdurou a lógica de gestão e os princípios neoliberais que orientaram os governos que o precederam. Para o autor, a racionalidade então presente apresentava um viés contraditório nas tomadas de decisões, principalmente sobre aquelas relativas às perspectivas e embates concernentes a projetos de educação divergentes.

Por isso, ao mesmo tempo que promovia conquistas históricas nesse campo, favorecendo o acesso à educação e a ampliação dos direitos sociais, o governo Lula também estimulava as parcerias com o setor privado, concentrando-se na formação voltada para a pedagogia das competências como o projeto de formação profissional. Essas ações políticas, conforme Frigotto (2011, p. 242), eram visualizadas como políticas de melhorias, pois carregavam a justificativa de que a “[...] fragmentação ao abandono do campo crítico na disputa pelo projeto educativo e o foco de atendimento da grande massa desorganizada e despolitizada” eram os motivos das reformas educacionais, que visava a educação “como direito universal e com igual qualidade” para toda a sociedade.

Com o golpe constitucional ocorrido em 2016, Casimiro (2018) pontua que a “nova direita”, que era o suporte das políticas neoliberais, construiu de forma decisiva novos rumos para a educação brasileira e se expandiu com “[...] a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos” (Casimiro, 2018 *apud* Freitas, 2018, p. 15).

Essa concepção de educação, baseada nos interesses dos empresários e na ideia de que as instituições escolares poderiam ser organizadas da mesma forma que as empresas, isto é, de acordo com os negócios de mercado, vai estabelecer, de acordo com Freitas (2018), a ampliação da lógica da liberdade social e pessoal. Essa lógica estabelece nos indivíduos uma crença de sobrevivência do mais forte, ou seja, só conseguem acumular propriedades aqueles que tiverem

¹⁶Como a criação de 14 novas universidades federais; abertura de concursos públicos; ampliação dos recursos de custeio; ampliação dos Institutos Federais em educação e tecnologia (IFETs); ênfase nas políticas de Jovens e Adultos (EJA); políticas de cotas; apoio ao projeto do Movimento Sem-Terra; criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP) e a fixação do piso salarial nacional para o magistério da educação básica (Frigotto, 2011).

méritos ao longo da vida. Assim, é reforçada também a convicção de que o neoliberalismo não é condicionado pela democracia e sim pelo livre mercado gerador de liberdade (Freitas, 2018).

Laval (2019) destaca que a escola, ao aderir a um modelo de educação que se organiza como uma empresa, promove em sua base o reforço dos processos de desigualdade social porque se volta ao modo de produção capitalista e concebe os indivíduos como forças produtivas que precisam estar treinados e a serviço da economia. Ao fazer isso – enfatiza o autor –, a escola não institui em seu fundamento uma educação que humaniza, que se pautela pela apropriação dos conhecimentos clássicos e fundamentais para a elaboração crítica do pensamento, ao mesmo tempo em que pauta a tolerância como forma de relação social e o respeito às diferenças, corroborando um mundo cada vez mais fragmentado em minorias que possuem identidades próprias independentes da universalidade.

Apple (2003, p. 6), por seu turno, infere que o neoliberalismo produz na escola um raciocínio conservador ao criar um contexto de competição:

Como já disse, recomendamos-nos “libertar” nossas escolas colocando-as dentro de um mercado competitivo, restaurar “nossa” cultura tradicional comum e enfatizar a disciplina e o caráter, voltar-nos para Deus em nossas salas de aula, como o guia de toda a nossa conduta dentro e fora da escola, e intensificar o controle central por meio de critérios de avaliação e testes mais rigorosos e exigentes em termos intelectuais.

Nesse cenário, Apple (2003) destaca a perspectiva de que, para os alunos obterem bons resultados, a escola precisaria ser eficiente e ter uma boa administração. Nesse sentido, o neoliberalismo concebe que o conhecimento seja adquirido por um tipo de método e controlado pelas demandas do mercado, ou seja, os projetos das escolas devem ser estabelecidos a fim de preparar seu alunado para cumprir papéis sociais previamente determinados pela racionalidade capitalista.

Apple (2003) deixa explícito que a concepção de educação, na perspectiva neoliberal, ao se concentrar em atender às demandas específicas do mercado, desconsidera a formação histórica e cultural dos estudantes, não propiciando a apropriação de conhecimentos nas diversas áreas do saber tais como as ciências, as humanidades, as artes, o direito, a filosofia, a formação para a cidadania, bem como o estímulo às reflexões críticas a respeito das estruturas sociais e políticas que sedimentam a organização da sociedade.

A escola que se estrutura pelas ideias neoliberais reproduz a ideia de meritocracia, constituindo uma subjetividade em seus alunos de que a conquista que se faz por mérito é justa, considerando, portanto, a escola como lugar de preparação para o mundo dos negócios. Essa visão conservadora relativa à escola e à sociedade transferem a responsabilidade pelo sucesso

ou pelo fracasso para os próprios sujeitos individuais. O Estado empenha o projeto de desmonte da educação pública combinando força e consenso, descentraliza-se das responsabilidades pertinentes à garantia do direito substantivo à educação e, ao mesmo tempo, a regula ao destinar às escolas formas padronizadas de formação, avaliação e determinar a forma e o conteúdo das perspectivas de sucesso, mediadas pelos parâmetros econômicos. Assim, “[...] a aposta crucial é o enfraquecimento de tudo o que faz contrapeso ao poder do capital e de tudo que, institucionalmente, juridicamente, culturalmente, limita sua expansão social” (Laval, 2019, p.14).

2.2 AS CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DEMOCRÁTICA

As reformas educacionais objetivam que o movimento de uma educação moderna, a partir da expansão de habilidades e competências da atividade econômica, realize “a retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (Freitas, 2018, p. 42).

Com base nesta destituição da escola como direito essencialmente social, pode-se inferir que as políticas públicas de democratização escolar começam a ruir e se compactuar com as novas demandas sociais, que são fundamentalmente questões neoliberais. Paralelo a este entendimento, desvela-se as contradições existentes dentro desta lógica que visa criar uma nova escola e, ao mesmo tempo, chamar-se de inovadora, democrática, etc.

Segundo Ghanem (2004, p. 39), “[...] se não se pode conceber qualquer sociedade contemporânea sem o funcionamento regular de um sistema escolar, menos ainda se pode imaginar um país democrático que não ofereça educação escolar aos seus habitantes”. A educação escolar é, portanto, um direito fundamental em uma sociedade democrática, e não se pode imaginar o quanto seu desenvolvimento será comprometido quando a universalização de sua oferta para todos como um direito social é negada.

Na perspectiva de conceber a educação escolar como um direito social, Ghanem (2004) pontua que essa pode se aproximar, se afastar ou contribuir para o equilíbrio da democracia, ou seja, muitas questões sobre os destinos da educação escolar são definidas pela conjuntura social. Acerca desses aspectos, destaca-se que a educação escolar contribui para o respeito aos direitos fundamentais, para a representatividade social dos atores políticos e para a cidadania.

Acerca da limitação ou da imposição do Estado relativa a esse conjunto de determinações, Ghanem (2004) pontua que a ação da escola dependerá do momento histórico, do arranjo das leis e documentos que determinem a sua direção. Assim, o autor recupera o Iluminismo como um dos primeiros movimentos que evidenciou uma nova maneira de construir o homem, a sociedade e as relações de poder. Para ele, foi nos séculos XVII e XVIII que se começou a entender os direitos humanos como direitos naturais, ou seja, os direitos eram concedidos aos indivíduos pela sua própria natureza, desde o nascimento. Sob essa ótica, concebe-se que a educação escolar apresentou seu caráter obrigatório à medida que o direito se tornou natural para os sujeitos.

Com o passar dos séculos, essa compreensão modificou-se, passando-se a diferenciar direitos sociais de liberdade social. No Brasil, a partir da República, a democracia e a educação começaram a estabelecer relações, mediante a expansão dos serviços escolares para atender a perspectiva de universalização, “[...] a democratização baseada na ampliação da igualdade de direitos” possibilitava pauta histórica de que a educação escolar fosse para todos (Ghanem, 2004, p. 44).

Ghanem (2004) destaca que, mesmo o Brasil concebendo a educação como universal, o país realizou ações limitadas acerca da democratização do ensino escolar. Ainda que fossem consideradas as orientações políticas no sentido de ofertar a educação como direito social, acolheram-se também os “[...] projetos dos grupos dominantes visando o controle social da massa popular” (Carvalho, 1989 *apud* Ghanem, 2004, p. 45).

Acerca das decisões estatais, Ghanem (2004) compreende o período histórico que as compõem como sendo os primeiros anos da República brasileira (no decurso dos anos de 1889), em que o Estado ofertava a educação primária. Além de considerar o poder hegemônico dos grupos dominantes sobre a sociedade, a teoria da educação universal, ou seja, do direito de todos à educação, expressava em síntese o termo da cidadania, compreendendo-a mais como o cumprimento de deveres do que de direitos sociais. Nesse sentido, os direitos voltavam-se para a ideia de obrigação do dever, pois os sujeitos eram obrigados a frequentar a escola.

Alguns marcos temporais representaram o desenvolvimento da concepção de educação escolar. Em 1920, por exemplo, a educação brasileira tinha a causa cívica como motivo de regeneração do país. Pretendia que os sujeitos fossem produtivos, disciplinados e saudáveis. Por isso, o Estado organizava o ensino com base na sua ação de controle social, estabelecendo um sistema dual de ensino que “foi proposto de modo a compor uma educação primária dirigida às massas e uma secundária destinada a formar elites dirigentes, com caráter preparatório para

os cursos superiores” (Ghanem, 2004, p. 40). Entende-se, portanto, que a educação passou por muitos caminhos e perspectivas, e muitas vezes, ao se associar com os princípios da democratização do acesso, enfrentou grandes desafios que passaram a constituir suas finalidades.

A realização da democratização do acesso implica escolhas políticas quanto à partilha dos recursos sociais, decisões que tradicionalmente se fizeram contra os interesses da maioria, resultando em dramáticas situações para os que se dedicaram à multiplicação das vagas escolares (Ghanem, 2004, p. 47).

Cada período histórico carrega grandes desafios para instituir a universalização do ensino. Se em 1920 a educação escolar visava a regeneração do país, em 1940 a busca passou a ser pela superação da dualidade formal do sistema escolar, por meio da oferta no serviço público (Ghanem, 2004).

Na década de 1940 aconteceram as principais ações com intenção de superar o sistema dual de ensino, pois o Estado passou a atender as demandas sociais, culminando na tentativa de garantir a acessibilidade de todos os indivíduos à escola secundária (Ghanem, 2004).

As importantes conquistas sociais receberam, entretanto, interpretações paradoxais, conforme Ghanem (2004). O autor destaca que no fim da década de 1960 – anos marcados pelo regime autoritário na política –, houve uma contradição na realização histórica da e democratização do acesso à escola, pois cresceram os serviços educacionais, o pleno atendimento e as matrículas escolares, mas evidenciou-se simultaneamente a essas conquistas e o aprofundamento do acesso desigual à escolarização. Ou seja, a oferta dos serviços públicos educacionais não garantiu condições iguais de ensino e aprendizagem para todos.

Ghanem (2004) evidencia ainda muitos outros resultados dessa política, tais como evidências estatísticas de redução do salário dos professores ao longo dos anos, aumento e queda constante dos investimentos nas diferentes etapas da educação e as graves consequências para as condições de trabalho dos docentes, decorrente do aumento do número de matrículas e da falta de condições para se garantir uma boa qualidade de ensino para todos os sujeitos.

Conforme o autor, havia uma grande distância entre a democracia expressada na Constituição de 1988 e a realidade da educação escolar no Brasil. Ghanem (2004) argumenta que, ainda que a Constituição Federal (CF) de 1988 compreendesse a oferta educativa como obrigação do Estado – referindo-se à Educação Básica em suas diferentes etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, a democratização só seria realmente conquistada quando realizado o atendimento a essa maior diversidade de modalidades,

incluindo, também, a oferta da educação para todos, desde às pessoas com deficiência, até a formação profissional.

Ainda que a luta persista em busca de uma educação democrática, estabelecida legalmente e sob a perspectiva de uma educação mais humana, Cury (2008a), assim como Ghanem (2004), entende que o sistema nacional de educação enfrenta inúmeras barreiras em sua institucionalização no Brasil. Dentre elas, os dois sistemas escolares paralelos – para os filhos dos ricos e para os da classe trabalhadora –, da qual reafirmam a desigualdade sistêmica na sociedade e atravessam a obtenção do sistema de igualdade escolar e a sua execução federativa.

A contradição entre esses dois sistemas escolares, conforme Cury (2008a), é proveniente das determinações do capitalismo, especialmente no que tange à desigualdade inerente ao seu desenvolvimento. Considerando isso, a desigualdade é constitutiva da luta pela conquista democrática da universalização do acesso. Porém, de acordo com os contextos históricos da educação, as formas de separar o ensino para os mais privilegiados socialmente daquele destinado às classes menos favorecidas ainda permanecem determinantes.

Em prol de demonstrar a luta democrática, Cury (2008a, p.1189) destaca que há um conceito que consubstancia a luta no campo da educação, pela superação da determinação estrutural da desigualdade social: “O conceito de sistema único de educação ou mesmo o de sistema unificado de educação tem como desafio maior o horizonte da igualdade, cujo motor maior não se radica na escola, mas no próprio sistema social”. Ou seja, a propositura histórica do sistema único de educação sintetiza a luta pela igualdade na educação, compreendendo, portanto, que o desafio se encontra na racionalidade capitalista que para se reproduzir precisa continuar atualizando os processos de desigualdade social.

Conforme Cury (2008a), houve um momento histórico que expressou a tentativa de romper com a determinação desigual de ensino, que vinha se desenvolvendo desde os anos da Constituição Imperial de 1824, quando poucas pessoas eram consideradas como dignas de acessar a educação escolar. O autor refere-se ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, movimento composto por educadores e que visava, dentre outras reivindicações, a superação da dualidade do ensino e a universalização do acesso à escola pública. O manifesto deixava claro que “[...] com currículos e normas comuns, tendo o Estado como articulador e legislador, o sistema só se diversificaria após sua escolaridade fundamental comum e para todos” (Cury, 2008a, p. 1191).

O Manifesto trouxe para a história brasileira, portanto, o primeiro discurso acerca de uma escola que fosse comum e pública para toda a sociedade, desvinculando sua relação com as condições de privilégio econômico (Cury, 2008a). Nesse sentido, compreende-se, conforme Cury (2008a), que o movimento da Escola Nova representou um esforço de ruptura com os privilégios na educação. Esse processo coalizou na elaboração e redação final da Constituição de 1934. Neste tempo, foram elaborados princípios que sustentavam a concepção de gestão da educação, sintetizados da seguinte forma:

A educação como direito, a obrigação dos poderes públicos em prestá-la gratuita no ensino primário e obrigatoriamente nas escolas oficiais, a vinculação de percentuais dos impostos federativos para a educação escolar, a concessão do Estado para a abertura de escolas sob o regime privado e o estabelecimento de um plano nacional de educação (Rocha, 2001 *apud* Cury, 2008a, p. 1191).

Desse modo, Cury (2008a) destaca que ainda que se tivesse em pauta um ensino gratuito, o ensino primário e o secundário não eram ofertados sob iguais condições. O autor assevera que, ao término do ensino primário, era necessário que o estudante realizasse algumas provas, mais conhecidas como “exame de admissão”, para ser selecionado para o ensino secundário. Ou seja, as vagas para o ensino secundário eram limitadas e o acesso a elas eram regulados pela forma meritocrática, através dos resultados no exame de admissão.

Observa-se, portanto, novamente a restrição do acesso ao ensino gratuito para todos, principalmente quando Cury (2008a) salienta que, com a instauração do governo do Estado Novo no Brasil em 1937, a elitização do ensino avança sobremaneira, especialmente no ensino secundário e superior. Sobre esse processo o autor ressalta que, com o fim do regime democrático no país, se instaura uma forma “[...] organicista, hierárquica e elitista na educação e na sociedade”, destinando à família a formação integral dos indivíduos (Cury, 2008a, p. 1191).

Com essa concepção de educação vigente em 1937, o Estado, de certa forma, se eximiu de sua responsabilidade de garantir o ensino gratuito a todos, delegando para a família a responsabilidade de garantir a educação formal dos indivíduos. Assim, ao Estado, restaria apenas a ação de suprir as lacunas da educação particular, ou seja, caso as famílias não conseguissem garantir acesso e permanência à escola privada para seus filhos, o Estado se responsabilizaria, ofertando o ensino nas instituições públicas (Cury, 2008a).

Cury (2008a) entende que, naquele contexto, a escola privada era a principal rede constitutiva do sistema de ensino, tendo em vista que os privilegiados, recebiam o ensino no sistema privado, pois a família também tinha a obrigação de garantir, com recursos próprios, educação a seus filhos. Aos menos favorecidos, já que receberam o direito de serem educados,

restava o destino de disputar uma vaga e, por condições próprias, permanecer no sistema público de ensino oferecido pelo Estado (Cury, 2008a).

Diante dessa configuração dualista do sistema de ensino, muitos enfrentamentos foram realizados com vistas à sua superação. Após a Constituição de 1937, foi promulgada a Constituição de 1946, que previa que caberia à União estabelecer as diretrizes e bases da educação. Com passos lentos e muitos debates entre os defensores do ensino público e do ensino privado, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi criada em 1961 (Cury, 2008a). Conforme Cury (2008a), a lei possuía algumas lacunas quanto ao ensino primário, evidenciando que a educação escolar dessa etapa não era obrigatória para as pessoas que comprovasse estado de pobreza, para os que não conseguissem frequentar a escola por não haver instituições suficientes para atendê-los ou que já tivessem encerrado suas matrículas, e para aqueles que possuíssem doenças ou anomalias graves.

Essas lacunas lembradas pelo autor evidenciam as nuances da desigualdade social que atravessa a realidade brasileira, revelando como os sujeitos em estado de pobreza eram sistematicamente privados do acesso a um dos direitos mais essenciais à vida, a educação. De acordo com Cury (2008a), por estar submetido a essa determinação social e histórica, o indivíduo que ficasse fora da escola era impedido de acessar possibilidades de transformação e ascensão social, restando-lhe como destino exercer qualquer trabalho precário e extenuante que lhe garantisse a sobrevivência, o que é, em última instância, uma engrenagem de exploração muito oportuna ao modo de produção capitalista.

Foi somente a partir da promulgação da CF de 1988 que a educação no Brasil se tornou legalmente o primeiro dos direitos sociais de cidadania. Depois de passar longos anos sob o comando de um governo autoritário, o país se direcionou para a redemocratização a partir do anseio por uma sociedade livre, justa, sem desigualdades e discriminações, destacando novas obrigações para o Estado (Cury, 2008a).

Conforme Cury (2005 *apud* Cury, 2008a, p. 1195), a partir daquele momento,

O ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo para todos, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, torna-se princípio de toda a educação nacional. O texto constitucional reconhece o direito à diferença de etnia, de idade, de sexo e situações peculiares de deficiência, sem abrir mão do princípio da igualdade.

Dessa forma, Cury (2008a) destaca que o alcance da CF de 1988 garantiu avanços na educação escolar, e o governo federal buscou a unificação dos sistemas de educação em um

sistema único, também denominado escola única ou escola unitária. Neste momento, havia um movimento que pautava a necessária superação das desigualdades. Essa busca ampliou as funções do Estado, que passa a assumir o papel de:

[...] detentor do monopólio da validade dos certificados e diplomas, detentor exclusivo da autorização de funcionamento de instituições e estabelecimentos escolares, titular das diretrizes e bases da educação nacional e a emergência do conceito de Educação Básica (Cury, 2008 *apud* Cury, 2008a, p. 1196).

Ou seja, o Estado passaria a ofertar o ensino único e também a organizar a educação conforme o seu entendimento. De acordo com Cury (2008a, p. 1200), submeter a educação a um sistema único trazia à tona “[...] o desafio extra escolar de um país desigual, com um fosso cada vez maior entre ricos e pobres na divisão de renda e no acesso a bens sociais”. A esse desafio competia, portanto, a alteração sistemática da organização do sistema escolar, bem como de suas ações. Posto isso, o Estado optou por um federalismo cooperativo, o que quer dizer que a responsabilidade pela educação seria dividida entre os estados, os municípios e o Distrito Federal (Cury, 2008a).

Sobre essa perspectiva, Cury (2008a) indica outro desafio ainda maior que o anterior: o de constituir um sistema nacional de educação no Brasil. O autor explica que a organização do país é composta por uma República Federativa, ou seja, uma união federativa e uma pluralidade de entes federados. O poder é repartido entre as instâncias governamentais, cada qual com competências muito bem definidas. Por assim ser, ao longo dos anos, no Brasil, a educação foi questionada, repartida, repensada, centralizada e descentralizada, “[...] criando e sedimentando uma cultura relativa à autonomia dos entes federados, sobretudo dos estados, no âmbito da educação escolar” (Cury, 2008a, p. 1199).

Cury (2008a) afirma que esses caminhos evidenciam que a educação escolar não possui uma organização estruturada como sistema nacional. Embora lhe falte um sistema que a organize nacionalmente, isso não altera o fato que a educação seja uma questão a ser encaminhada por dentro dos limites e das condições de viabilização próprias da nação. Com a totalidade dessas determinações, a educação se concretiza por processos de privatização e concorrência, de acordo com os desígnios dos entes federativos. Nesse sentido, o autor pontua que as leis elaboradas em favor da democratização do país, ainda que implicitamente, repercutiram mais uma vez no retrocesso do sistema educacional, sob a base dos valores neoliberais. Isso ocorreu, conforme o autor, porque a organização da educação escolar como

um sistema de educação nacional é o mesmo que busca a organização pedagógica, constituindo-se como um espaço de disputa para o jogo de poder.

Cury (2008a, p. 1200) acredita que, por não se realizar um sistema nacional, “[...] cada vez mais esse assunto foi pautado em constituintes, leis de diretrizes e bases, planos nacionais de educação e fundos de financiamento”, sendo motivo de debates e polêmicas, especialmente quando a pauta nacional entrou em cena.

Propor mudanças na educação, portanto, implica desmistificar muitos temores governamentais:

Há um temor de invasão indébita na autonomia dos entes federativos e, com isso, a eventual perda de autonomia destes. Após 164 anos de descentralização, há o medo de uma centralização por parte do Estado federal na qualidade de Estado nacional. Há o receio, por parte do segmento privado na educação escolar, de se ferir a liberdade de ensino e não falta quem assinale o perigo do monopólio estatal. E há também precaução da parte da própria União quanto a uma presença mais efetiva na educação básica, sobretudo no que se refere ao financiamento desta (Cury, 2008a, p. 1200).

Dessa maneira, entende-se que consolidar um sistema nacional de educação necessariamente incorre na alteração de determinações constitutivas do Brasil como nação. Isto é, atinge o âmago das determinações de uma nação que tem seu desenvolvimento desigual e combinado, marcado por privilégios econômicos, uma vez que sua organização dependeria da centralização de um Estado nacional (Cury, 2008a).

A partir da CF de 1988, que oficializou o governo brasileiro como um federalismo cooperativo, com funções compartilhadas quanto à responsabilidade pela educação, houve uma distribuição de responsabilidades entre os estados, os municípios e o Distrito Federal. A partir disso, os sistemas de ensino “[...] passaram a usufruir de existência legal, ficando a organização e o seu modo de funcionamento [da educação] sob a esfera da autonomia dos entes federativos, obedecendo ao princípio da colaboração recíproca” (Cury, 2008a, p. 1201).

Com a CF de 1988 e o reforço da LDBEN/1996¹⁷, a responsabilidade pela Educação Básica passou a ser dividida, cabendo aos estados e ao Distrito Federal a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e aos municípios, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Constata-se então, que o Ensino Fundamental foi garantido duas vezes como competência compartilhada (Cury, 2008a). Essa divisão de responsabilidades, conforme Cury (2008a), significa que a educação escolar foi melhor fundamentada no âmbito de sua aplicabilidade.

¹⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996.

Considerando a definição e a sistematização dos processos de educação escolar, Cury (2008a) desenvolve os limites e as dificuldades de não se obter um sistema nacional de educação. Um dos motivos refere-se ao fato de os parlamentares não elaborarem uma lei complementar exigida pela própria Constituição. Outro motivo reside no fato de que, mesmo com esse desinteresse dos parlamentares, não se prevê uma forma de efetivar a elaboração de uma lei, porque diante de tantos anos outros desafios, entraram em cena, por exemplo, as “[...] contínuas intromissões em torno dos recursos financeiros dos entes federativos” (Cury, 2008a, p. 1201). Para o autor, ao compreender os caminhos e os desafios de constituir um sistema nacional de educação, gera-se, principalmente pela forma de se descentralizar os recursos, não o ideal de um federalismo cooperativo, e sim a realidade de um federalismo competitivo.

O sistema de educação é atravessado por muitas determinações, dentre elas, leis, ordenamentos, normas, financiamento, etc. Por definição, ele supõe um conjunto de elementos que o organiza como “[...] uma rede de órgãos, instituições escolares e estabelecimento – fato; um ordenamento jurídico com leis de educação – norma; uma finalidade comum – valor; uma base comum – direito” (Cury, 2008a, p. 1204). Esses princípios pautam um ideal de organização do pacto entre os entes federativos.

Nesta questão, Cury (2008a) problematiza a forma como o pacto federativo é realizado no Brasil. Ao abordar um conceito no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001), acerca do sistema nacional de educação, o autor destaca um importante pilar, o federalismo autêntico, que significaria autonomia e autoridade nos processos decisórios. Contudo, afirma que autenticidade é a última qualidade com a qual o sistema de educação brasileiro pode ser caracterizado, face à restrição do conteúdo e da forma das condições e possibilidades de cada ente da federação em se encaminhar com autoridade de fato, de norma, de valor e de direito (Cury, 2008a, p. 1204).

Assim, entende-se que a situação histórica dos processos de universalização, bem como a organização estrutural até hoje desenvolvida é insuficiente para serem definidos como expressão e realização dos ideais pertinentes à democracia e a realização de seus princípios na educação escolar. Um dos momentos mais explicativos sobre como a democracia estava longe de ser uma realidade na vida política e social do Brasil foi o processo contraditório de expansão da oferta da educação escolar durante o período do governo militar, quando se verificou “[...] o crescimento da cobertura dos serviços educacionais, até o pleno atendimento”. Entretanto, esse crescimento de oportunidades educacionais não se consolidou em processos democráticos; muito pelo contrário, os processos de expansão das políticas de escolarização foram instituídos

por um autoritarismo incontestado e pela falta de liberdade de expressão. Mesmo nestes ventos de expansão da escolarização, a democracia estava longe de se constituir numa experiência real na vida da nação brasileira. Ou seja, os números da expansão do processo de escolarização não expressam a totalidade significativa de sua realidade histórica (Ghanem, 2004, p. 48).

Ao buscar compreender como os processos de desenvolvimento da educação escolar se constituíram por meio do discurso político democrático, Ghanem (2004, p. 50) destaca que “[...] a democratização do acesso seguiu sendo um processo lentamente progressivo e muito vulnerável às oscilações da economia”. O autor afirma que, a partir da década de 1980, os sistemas educativos precisaram se ajustar aos processos de globalização do país visto que, naquele momento histórico, começou-se a relacionar ainda mais a educação com o desenvolvimento econômico. Ou seja, a educação passou a ser considerada como a instância que mais contribuiria para a sociedade em prol da expansão econômica.

Apple (2003) contribui para este debate ao afirmar que o neoliberalismo transformou a democracia de um conceito essencialmente político para um conceito econômico. Conforme o autor, com a ascensão das políticas neoliberais no mundo a partir dos anos 1970, as concepções de poder democrático passaram a ser orientadas por parâmetros direcionados para o desenvolvimento econômico e que, embora se mantivessem os discursos em torno do ideal de igualdade e liberdade, a racionalidade dominante era a econômica, subordinando os ideais democráticos às exigências do mercado.

Considerando esse fato, Ghanem (2004) pontua que, apesar de as autoridades governamentais entenderem a importância da educação escolar para o desenvolvimento econômico, os investimentos financeiros do governo em educação apresentaram uma queda ao longo dos anos. Muitos resultados analisados pelo autor expressam a desigualdade de investimentos nas etapas da Educação Básica, os baixos salários dos professores, bem como a desvalorização dos docentes como profissionais qualificados para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Com isso, para o autor, a escola se precariza gradualmente.

Considerando que o foco desta pesquisa recai sobre a Educação Básica – que abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, destaca-se, de acordo com Cury (2008b), que esse nível de ensino, a partir da LDBEN/1996, é consolidado como um conceito novo. A Educação Básica passa, assim, a ser compreendida como um direito social fundamental e um eixo estruturante da organização da educação nacional.

A Educação Básica, de acordo com Cury (2008b, p. 2), foi constituída para “[...] esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço

público”. Ou seja, sua conceituação explica a organização e a administração real das novas bases da educação estabelecidas pela política de governo.

Nesse sentido, Cury (2008b, p. 2) esclarece que a Educação Básica,

[...] como conceito novo, [...] traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural.

A Educação Básica é, também, uma etapa que buscou romper com as formas de organização do ensino advindo do período da ditadura, e que para ser reconhecida como direito social teve de percorrer um longo caminho (Cury, 2008b). Nos artigos 6º e 205º da CF de 1988 e no 4º da LDBEN/1996, a Educação Básica foi estabelecida como um direito de todos os cidadãos e como dever do Estado e, por isso, deveria ser ofertada com qualidade. Assim, conforme Cury (2008b), esse direito é protegido juridicamente e deve ser garantido sob todas as condições.

Ao ser instituída socialmente como um direito de todos, na perspectiva de universalização, a Educação Básica abriu a possibilidade para outras dimensões da cidadania e outros direitos. Para esse nível de saber, foram determinados novos modos de agir da escola, pois a partir do momento que a Educação Básica foi reconhecida como direito a ser garantido pelo Estado em todos os seus níveis e modalidades, era necessário criar um espaço que tivesse elementos comuns a todos. Para isso, o campo escolar deveria enfrentar a desigualdade, a intolerância e a discriminação e se pautar pelos princípios da ética e da defesa do direito às diferenças (Cury, 2008b).

Foi a partir dessa compreensão ampliada da educação como direito social que a escola passou a assumir a responsabilidade de garantir o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos, como pessoas com deficiência, populações afrodescendentes, jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada, bem como comunidades indígenas (Cury, 2008b). Entretanto, para que esse processo se concretizasse, era necessário também o reconhecimento dos grupos historicamente excluídos como indivíduos iguais em dignidade e direitos, o que implicava o acesso à escola enquanto direito social inalienável. Neste contexto, legislações como a CF/1988 e a LDBEN/1996 foram fundamentais ao reafirmar a Educação Básica como direito de todos, bem como ao estabelecer a obrigatoriedade da destinação de recursos públicos para a sua garantia e manutenção (Cury, 2008b).

Em busca de uma maior compreensão sobre a educação escolar, torna-se necessário investigar de uma maneira mais profunda o domínio do poder democrático na educação. Discutindo essa questão numa perspectiva filosófica, pensando seu sentido de existência na sociedade, Saviani (2017), desenvolve o nexos histórico existente entre a instauração do poder democrático se produzindo como uma força relevante para a criação da escola. Ao entender a democracia como regime político instituído a partir do advento da sociedade burguesa, o autor destaca que nesse modelo a soberania popular é um princípio fundamental. Assim, o direito de escolha dos governantes é assegurado aos cidadãos, o que pressupõe a necessidade de uma população educada e consciente para o pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, a escola tornou-se uma mediação indispensável à construção da democracia. Dentre as principais justificativas para isso, destaca-se a concepção de que caberia à instituição escolar, especialmente à escola pública, o papel de ser redentora da humanidade frente às desigualdades sociais, por meio da oferta do ensino gratuito, laico, universal e obrigatório; a relação entre a escolarização e a mobilidade social e o avanço da modernização de um país que carecia de instrução e de elevação do nível de escolarização de sua população frente ao processo de industrialização. Todas essas determinações se constituíam mediadas pela relação do Brasil com as nações de capitalismo desenvolvido que acentuaram seu fado tropical, espelhando o *vir-a-ser* desta terra que ainda haveria de cumprir seu ideal.

Por se tratar de um espaço público que todos têm o direito, formalizado na lei, de frequentar, a escola configura-se também um espaço para a compreensão acerca da escolha do representante do povo no governo, consolidando, assim, seu papel político. Ao promover a participação dos indivíduos nas decisões políticas, a escola lhes garante também o legítimo exercício de cidadania e a conscientização sobre seus direitos e deveres. Ou seja, da mesma maneira que a sociedade é reconhecida como um importante agente de apoio político em variadas decisões, os indivíduos também devem compreender que possuem o dever de participar não apenas do momento da escolha política, mas também de todas as ações em que possam ser cidadãos “ativos, autônomos, críticos e transformadores” (Saviani, 2017, p. 654).

Saviani (2017, p. 655) destaca que o papel da escola ainda assim se consolida como contraditório, pois, de acordo com o autor, as leis que estabeleceram o papel transformador da educação, tais como a CF/1998 e a LDBEN /1996, seguiram em direção oposta às normativas que as precederam antes da restauração da ordem democrática. A ordem durante o regime militar (1964-1985) era que os sujeitos fossem conformados às suas realidades, sem o direito de manifestarem suas opiniões e muito menos de reivindicarem condições sociais dignas.

Apesar do contraditório papel da escola como instituição social, foi sob os princípios democráticos que se instituiu o ensino gratuito, laico etc., medida que, embora significativa, repercutiu de forma implícita na formação de sujeitos “dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente” (Saviani, 2017, p. 655). Ou seja, ainda que o discurso democrático na escola aparente sustentar a formação de sujeitos críticos, ativos e transformadores da sociedade, prevalece a lógica da conformação e a reprodução dos princípios hegemônicos.

Sobre a efetividade do poder democrático, Saviani (2017) esclarece que, na particularidade histórica brasileira, a democracia manifesta-se predominantemente no plano da formalidade, sendo seus desvios destinados à alienação social e às decisões jurídicas. A impossibilidade de constituir uma democracia real justifica-se a partir da estrutura da sociedade burguesa, determinada pela lógica da troca, que produz a sociedade como uma vasta engrenagem de mercadorias. Assim, a aparência de uma sociedade dita democrática encobre a reprodução das relações de dominação.

A aparente predominância das relações de troca sobre a esfera da produção de mercadorias é explicada por Saviani (2017), a partir da compreensão em Marx (1968), ao estabelecer a relação existente entre a vida social em que a sociedade capitalista oculta os fundamentos históricos do trabalho humano, internos ao ato da produção. Por isso, explica o autor, que as mercadorias são produzidas de acordo com o comando da produção capitalista, que tem nas relações de troca a aparente razão de sua efetividade histórica, ocultando, portanto, o processo de objetivação de trabalho nos objetos da produção.

Nesse sentido, é importante compreender como o trabalho humano, como mercadoria, é desvalorizado, fetichizado¹⁸, ao ser destinado a atender à demanda econômica de expansão dos lucros. De acordo com o desenvolvimento da sociedade, as relações produtivas do trabalho humano são incorporadas e ocultadas no processo de produção, reduzindo-se a utilidade de produção de mais-valia. Sobre o caráter fetichista do trabalho, Marx (2023, p. 147) afirma:

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores. É por meio deste que os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sensíveis-suprassensíveis ou sociais. A impressão luminosa de uma coisa sobre

¹⁸O conceito de fetiche em Marx (2023) expõe uma inversão do trabalho como forma-mercadoria, em que a mercadoria produzida pelo trabalho adquire mais vida humana do que aquele que a produziu, restando ao trabalhador seu valor como coisa, como objeto, que possui o valor de apenas produzir mais-valor, mais lucro.

o nervo óptico não se apresenta, pois, como um estímulo subjetivo do próprio nervo óptico, mas como forma objetiva de uma coisa que está fora do olho. No ato de ver, porém, a luz de uma coisa, de um objeto externo, é efetivamente lançada sobre outra coisa, o olho. Trata-se de uma relação física entre coisas físicas. Já a forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho em que ela se representa não tem, ao contrário, absolutamente nada a ver com sua natureza física e com as relações materiais que dela resultam. É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

A forma-mercadoria é constitutiva dos processos educativos, compreendidos como processos tributários à forma-social do trabalho. Essa forma põe em curso as determinações e as tendências de desenvolvimento da sociedade. Entende-se, portanto, que a produção do saber é carregada também dessa inversão de valores, por se fazer interna a uma sociedade em que predomina a concepção da forma-mercadoria. Essas determinações alcançam os processos educativos e se atualizam na historicidade das instituições escolares, determinando a sua vocação de formar os indivíduos sob a insígnia do capital.

As propostas e transformações neoliberais da educação escolar que atualizam e desenvolvem a lógica capitalista, imprimem à escola um valor humano que não se confirma na realidade. Até mesmo as políticas que estabelecem uma educação universal, laica, pública etc., contemplando os interesses da base social, na sua completude fetichiza o valor da educação quando o direito à educação escolar passa a ser de responsabilidade individual, em que os sujeitos devem, por obrigação, ter vontade de aprender para obterem sucesso escolar.

Por isso, o olhar atento sobre a ótica pela qual a educação é vista e sobre quais bases sociais e teóricas vem sendo pensada e analisada é fundamental para não cair no discurso neoliberal que diz que a educação melhorou, avançou e que está acessível a todos. O neoliberalismo mostra-se perverso sob muitos aspectos, mas o é ainda mais no que se refere à educação, pois estabelece como consenso idealista que é por meio dela que se pode mudar o mundo. A mudança que a racionalidade neoliberal desenvolve, como bem defende Dardot e Laval (2016), tem como base a concorrência do modelo empresarial, ou seja, o fazer educativo converte-se no ensino de técnicas para obter sucesso, intervindo nas condutas dos sujeitos em suas relações sociais, e isso põe as condições e possibilidades para o desenvolvimento de suas subjetividades.

Considerando que a trajetória histórica da educação foi determinada por diversos contextos políticos, sociais e culturais, muitos estudiosos defendem que a educação pode resolver os problemas sociais. A ideia de que a educação faz, resolve e possibilita tudo, é contestada por Lima (2012), ao desvelar a posição que ela ocupa ante os imperativos do desenvolvimento econômico sob a lógica da sociedade capitalista. Conforme o autor,

compreender a educação nessa perspectiva é o mesmo que lhe atribuir propriedades de salvação, designando-a para construir na sociedade condições de sobrevivência para os processos de competição, competência e produção.

Lima (2012) esclarece que o desenvolvimento dessa concepção de educação e dos seus processos de ensino-aprendizagem são sustentados pela perspectiva de adaptação ao novo mundo, que busca construir um certo tipo de sociedade submetida às condições de utilidade e eficácia. A perspectiva de educação que o autor enfrenta é a que valoriza a educação e o seu desenvolvimento democrático e social a partir da qualificação dos indivíduos, pois lhe atribui a capacidade de expandir o emprego, o crescimento econômico e a prosperidade.

Considera-se essa interpretação um equívoco, pois o papel da educação vai muito além de corroborar para o modelo social, político e econômico dominante. A educação, sob condições concretas de emancipação social, é, sobretudo, um processo de lutas sociais que pautam no fazer educativo o seu potencial de criticidade e de transformação humana, e não se limita a consolidar bases de controle de poder (Lima, 2012).

A educação não é predominante na produção das determinações sociais. Ela é uma instância fundamental de socialização, mas sua relação com a sociedade se desenvolve por processos contraditórios em que as determinações sociais se recriam nas instituições escolares. Por isso, a escola tem sido reduzida a produção de uma aprendizagem que prepare os alunos para a empregabilidade, ou seja, para que cada sujeito seja responsável por si mesmo, internalizando a compreensão de que a aprendizagem depende do esforço e da vontade individual.

Essa concepção de aprendizagem ao longo da vida retarda o processo de garantia que a escolarização deveria realizar com a promessa de mobilidade social. Entendia-se que ao estudar o sujeito teria mobilidade social logo após a conclusão de uma etapa significativa de seus estudos. No mundo neoliberal essa promessa não se realiza e, portanto, de forma perversa, surge a educação ao longo da vida como uma propaganda palatável, de extensão do direito por mais anos, enquanto contraditoriamente, ocorre também a extensão dos anos de escolarização, reduzindo seus conteúdos à promessa sempre reiterada de sucesso no mundo do trabalho.

Sob a lógica empresarial, que responsabiliza os sujeitos de maneira individual por seu sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem, desconsidera-se, portanto, as implicações das relações de poder, de classe, de gênero e de raça, que perpassam as lutas históricas e sociais. De acordo com Lima (2012), a visão empresarial na educação iguala os processos de aprendizagem e as oportunidades oferecidas, como se a todos os indivíduos fossem oferecidas

as mesmas condições e possibilidades de ensino e aprendizagem. Ou seja, idealiza o sentido e o significado histórico da educação formal na sociedade.

A racionalidade neoliberal tenciona como sendo papel do Estado o de estabelecer caminhos e programas, convertendo as possibilidades de reconfiguração de todas as esferas da vida ao promover novas formas de contrato e de reprodução da força de trabalho. Isso no campo da educação também acontece por meio da “[...] organização curricular, avaliação de alunos, professores e estabelecimentos de ensino, de organização e gestão das escolas etc.”, com novos atores da sociedade civil e novos parceiros do mercado (Lima, 2012, p. 35).

O Estado se desresponsabiliza de garantir a reprodução das condições básicas da classe trabalhadora e isso significa que, nos processos educacionais, a escola terá sua política de gestão e organização sintonizada com os princípios dos agentes que pensam e agem de acordo com o desenvolvimento do mercado. Nesse sentido, Lima (2012) declara que a escola fica sujeita a uma racionalidade que se pauta nas estratégias acerca do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

O princípio de aprendizagem ao longo da vida, que é constitutivo de algumas políticas implementadas em países europeus, de acordo com Lima (2012), têm chamado a atenção e se encontram em expansão. Seus desenvolvimentos alcançam as políticas educacionais do mundo todo, uma vez que produzem um senso-comum ao disseminarem a ideia de que a educação pode ser associada a uma formação vocacional em que os sujeitos serão protagonistas de suas aprendizagens. Tendo em vista a desregulamentação do Estado sobre as decisões educacionais, o conceito de educação transforma-se no conceito de aprendizagem ao longo da vida, o que vale também para qualificações, competências e habilidades.

Considerando que os agentes e parceiros da sociedade civil, sintonizado com a lógica do mercado, estabelecem formas de consolidar um processo educacional voltado para a aprendizagem ao longo da vida, Hake (2006, p. 35 *apud* Lima, 2012, p. 41) declara que o processo de ensino-aprendizagem adota “[...] estratégias para a competitividade, flexibilidade e coesão social: ‘aprender para ganhar’”. A aprendizagem ao longo da vida, como afirma Lima (2012), está associada a uma aprendizagem acumulativa, à noção da competição, na qual vence quem aprendeu mais e se destacou no mercado de trabalho de maneira mais rápida e eficiente.

Acerca da compreensão das mudanças ocorridas no conceito de educação, bem como na ação dos seus agentes, Lima (2012) alerta ser indispensável pensar criticamente sobre os caminhos e perspectivas da educação escolar, uma vez que ela tem recriado à sua forma e singularidade enquanto instituição educacional, determinações decorrentes de fracassos

auferidos, ao dispor de diferentes elementos estruturais que vão desde o avanço da escola dual até as mais diversas condições sociais que acirram a desigualdade.

Nota-se, portanto, que por conta do enfrentamento social quanto às diversas informações e novos modos de vida, a escola é desafiada a se atualizar, a percorrer um caminho que atenda às novas demandas tecnológicas e científicas. Isso acontece fundamentalmente pelas pressões provenientes dos resultados escolares considerados negativos – expressados, por exemplo, nos baixos índices obtidos nas avaliações externas ou na evasão escolar, dentre outros. Esses números, que contrariam as expectativas em relação a média socialmente aceita, sintetizam o entendimento do que seja, pela perspectiva neoliberal, o fracasso escolar. Por isso, faz-se necessário concentrar esforços em estabelecer uma nova educação que rompa com o fracasso escolar que, sob o critério místico dos números, flexibiliza o processo de escolarização para apresentar dados que aparentam o sucesso. Esse tem sido considerado o maior investimento das políticas neoliberais.

Lima (2012) relata que, sob a ótica do capital, a educação realiza o oposto do que dela se espera: ser emancipadora.

As perspectivas mais pragmatistas e tecnocráticas de formação e aprendizagem ao longo da vida vêm, de fato, subordinando a vida a uma longa sucessão de aprendizagens úteis e eficazes, instrumentalizando-a e amputando-a das suas dimensões menos mercadorizáveis, esquecendo, ou recusando, a substantividade da vida ao longo das aprendizagens. Esquecendo, ainda, que a principal força da educação reside, paradoxalmente, nos seus ritmos próprios e geralmente lentos, nos ensaios de tentativa-erro, na incerteza e na falta de resultados imediatos e espetaculares, nos seus continuados processos de diálogo e convivialidade, os quais partem do princípio de que ninguém educa, forma ou muda alguém rapidamente e à força, seja através de instrumentos legislativos, seja por meio de programas vocacionalistas, de reeducação, ressocialização ou reconversão (Lima, 2007a *apud* Lima, 2012, p. 44).

O pretense progresso da organização da escola sob o novo capitalismo encontra-se na esperteza de atualizar as perspectivas do capital humano, ou seja, estabelecer a reformulação dos caminhos do desenvolvimento humano a partir do desenvolvimento econômico flexível. Todavia, o discurso neoliberal, não apresenta com nitidez a sua face técnico-instrumental. Na aparência o que existe é uma ideia de que os novos modos de realizar a educação foram pensados para resolver os limites históricos desta sociedade, isso significa, despertar nos indivíduos a crença de que, por meio de novas habilidades, competências e aprendizagens, eles vencerão no jogo do sistema econômico-social (Lima, 2012).

Essa forma mais desenvolvida de sintetizar a ilusão e a efetividade da prática social educativa, – que se recria na escola com programas e projetos que se mostram eficientes, que

prometem resolver os problemas do fracasso escolar e alcançar resultados para o mercado de trabalho –, é desenvolvida e elaborada como resposta às necessidades demandadas por determinações mais fundamentais que constituem o movimento histórico do neoliberalismo. O desemprego estrutural, a desigualdade social, o desenvolvimento de um Estado mínimo para as necessidades de reprodução da classe trabalhadora e máximo para garantir as condições e possibilidades de expansão do capital, incorrem para a escola uma forma de se fazer que seja sustentação dessas necessidades de encaminhamento da crise do capital, convertida como solução na forma societária neoliberal.

De acordo com Lima (2012), o caráter ilusório das propostas neoliberais no campo da educação não pode ser visto com facilidade pois, além de defender a necessidade de qualificação, eficiência, competição e empreendedorismo, também convence os sujeitos que devem ter “[...] competências críticas, habilidade de transformação, capacidades de imaginação e de criatividade indispensáveis à interpretação e à transformação do mundo social” (p. 49).

Portanto, o discurso para adequar os sujeitos aos processos educativos do neoliberalismo torna-se muito convincente pois sintonizam a prática educativa às necessidades imediatas de sobrevivência, associando mobilidade social e sucesso à aprendizagem de habilidades técnicas ao longo da vida, que possuem caráter útil e portanto justificados como necessários e até mesmo imprescindíveis, além de conferir um fôlego a mais à aceitação social do desemprego quando inclui a ideia de que, se o indivíduo está de alguma forma inserido num processo formal de educação, está se preparando e logo conseguirá êxito. Ao mesmo tempo, isso ensina aos demais que não estão estudando (porque não o podem), que a sua miséria está justificada, de modo que, para superarem a condição de marginalidade, devem empreender.

Contudo, acerca das determinações para a Educação Básica, o que se constata é que esse nível de ensino ainda permanece carente de ações que garantam os direitos sociais dos educandos. Dupas (2003, p. 11) destaca que o exercício da democracia é a luta permanente dos sujeitos contra a lógica dominante do sistema.

Entende-se, portanto, que o neoliberalismo trouxe importantes implicações aos processos de socialização e de educação. Assistiu-se ao desmonte da democracia política, a mistificação do significado de liberdade e do papel da escola, que se encontra sob grave ameaça. Sob essas facetas, vê-se que a sociedade vem sendo organizada em suas necessidades para atender aos padrões do capital, que consolida o lucro e sua possibilidade de crescimento acima de qualquer questão social, ética e/ou histórica.

Nesse sentido, cabe aos comprometidos com a luta por uma educação crítica e emancipadora compreender os fundamentos históricos do modelo educacional que tem sido implementado nas instituições escolares públicas, bem como o enfrentamento das políticas neoliberais que atravessam qualquer compreensão lógica e humana sobre a sociedade. O desafio, portanto, é revelar as contradições desse sistema, que sobrecarrega os indivíduos com a responsabilidade do sucesso individual, considerando que esse, muito além de ser consequência de uma pretensa “força de vontade”, perpassa por determinações históricas, políticas e econômicas muito mais complexas.

2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS NO BRASIL

Alguns acontecimentos históricos mostram as tentativas, inspiradas pelos princípios do neoliberalismo, de se expressarem como democráticas, realizando nisto o seu aspecto obscurantista e perverso. Freitas (2018) afirma que, de 1930 até a década de 1970, a abordagem neoliberal se constitui como teoria entre grupos de intelectuais, pois a expansão do Estado de bem-estar e do capitalismo desenvolvimentista, ao buscarem superar a crise do liberalismo entre a Primeira Guerra Mundial e a crise de 1929, obtiveram relativo sucesso para assegurar o crescimento econômico. No entanto – prossegue o autor –, seguiram-se os processos de reestruturação produtiva dos anos 1970 e a crise do Estado de bem-estar social decorrente das novas demandas produtivas e financeiras do capital.

O neoliberalismo consolidou-se então, na maioria dos países, nos anos 1980 e expandiu-se como referência de crescimento econômico mundial. Como já visto, os primeiros países a incorporar e a alterar a estrutura econômica e política em consonância com a lógica neoliberal foram a Inglaterra, os Estados Unidos e o Chile. Apesar de sua expansão, os modos de adequação a essa nova fase do sistema capitalista foram heterogêneos, variando de país a país (Freitas, 2018).

Destaca-se que, no fim dos anos 1990, o neoliberalismo passou por sua primeira onda de esgotamento, entrando em crise na América Latina. Apesar de ter sido criada uma espécie de ilusão de que esse esgotamento havia passado, Freitas (2018) esclarece que essa suposta superação da crise se deveu ao crescimento econômico de países com governos progressistas, mas com práticas neoliberais das políticas econômicas. Foi, portanto, nas reformas econômicas desses países que se concentrou a atenção de todos aqueles que pretendiam a instauração do livre mercado.

A constante relação entre a lógica e o contexto histórico do neoliberalismo, expresso na dissolução das políticas democráticas, manifesta-se por meio da exaltação dos direitos individuais, em detrimento dos direitos sociais. Ainda de acordo com Freitas (2018), em razão do discurso de crescimento econômico, disseminado pelos governos progressistas, considerados como “novos liberais” e condicionada pelos padrões neoliberais, a democracia transformou-se em democracia liberal, ou seja, atribuiu aos indivíduos o direito de buscarem seu próprio sucesso e crescimento, em nome de uma pseudoliberalidade de escolha.

As contribuições de Silva et al. (2021) acerca dos desdobramentos sociais do neoliberalismo no Brasil, ocorreu como um processo de desumanização social. O autor destaca que à medida que o neoliberalismo se expande nas políticas brasileiras, há também um processo de aprofundamento da racionalidade instrumental, que propõe que “[...] a vida social deva ser tecnicamente administrada, suprime a dimensão afetiva de pudor e ressignifica a noção de justiça das instituições que regulam as relações sociais”. Ou seja, predomina-se um saber técnico, que gradativamente gera sérios conflitos psíquicos e sociais (Silva et al., 2021, p. 256).

Nesse sentido, é importante pontuar os principais períodos históricos em que o processo de desumanização se aprofunda e por quais razões passou a determinar o desenvolvimento social. Silva et al. (2021, p. 257) esclarece que há uma tendência de conservadorismo no Brasil anterior ao golpe militar de 1964, que “[...] tem sido a arma populista mais importante da economia neoliberal, cada vez mais hegemônica no mundo”.

De acordo com o autor, no neoliberalismo,

[...] o Estado deixa de ser pensado como um fim em si mesmo e passa a ser concebido como um regulador minimalista do mercado como tal. Assim, não faz sentido que ele possua grandes empresas, o que geraria uma competição desleal com a iniciativa privada. Sua função passa a ser aquela de proteger o mercado, tanto pela reformulação de leis quanto pelo monopólio do uso da força. Assim, uma política forte deve proteger o mercado de suas ameaças, inclusive aquela da população, que, por suas “más escolhas” permitidas pela democracia, pode vir a prejudicar o mercado livre. Vemos aqui como o campo semântico da palavra “liberdade”, presente no termo “neoliberalismo”, tem um sentido questionável (Silva *et. al.*, 2021, p. 265).

O sentido questionável com que o neoliberalismo emprega a palavra “liberdade” significa, na verdade, que os indivíduos serão responsabilizados pelo próprio sucesso ou fracasso, uma vez que dispõe de uma “liberdade” para produzirem sua existência. Quando o Estado garante a proteção do mercado, determina que os indivíduos busquem nesta instância a satisfação de todas as suas necessidades. Ou seja, se porventura as escolhas dos indivíduos não favorecerem o desenvolvimento do mercado, o Estado garante que esse não seja prejudicado e

investe em grande escala para que os indivíduos tenham suas necessidades satisfeitas por produtos e/ou serviços comprados no mercado.

Considera-se que a responsabilização do indivíduo por sua liberdade encontra-se na relação de perspectivas políticas diferentes implementadas entre o período de 1980 e 1990 no Brasil. Nos anos 1980, período em que se buscou um maior desenvolvimento do país com o nacional-desenvolvimentismo, as perspectivas políticas para o trabalho idealizavam que o termo empregabilidade referia-se a toda mão de obra economicamente ativa, enquanto nos anos 1990, com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o que se buscava superar era um alto índice de desemprego. Isso seria possível mantendo-se “[...] os salários os mais baixos possíveis, aumentando a oferta de mão de obra, enfraquecendo a força de negociação dos sindicatos e aumentando os dividendos provenientes diretamente a mais-valia” (Silva et al., 2021, p. 265).

No que concerne a esta análise, a gestão do desemprego estrutural como política de Estado dos anos 1990 disseminou a ideia de empreendedorismo na sociedade. Ou seja, com as condições desfavoráveis de trabalho, seria necessário que os indivíduos ressignificassem suas condições de subsistência. O neoliberalismo, desde seu início, visou, portanto, formar outro tipo de sujeito, buscando revolucionar o seu conceito de liberdade. “Esse sujeito será exclusivamente racional em suas escolhas, e sua liberdade será pensada como uma autonomia sem heteronomia, isto é, como lei interior sem vínculo ou relação com lei exterior” (Silva et al., 2021, p. 268).

A construção da bandeira do neoliberalismo promove, assim, novas formas de governo que garantam a “liberdade individual”. Esse tipo de construção de liberdade gera sofrimento psíquico, visto que, “[...] num tempo em que as ideias são a soberania absoluta da vontade individual sobre seu próprio destino, qualquer falha possui valor de fraqueza, incompetência, covardia e falta de vontade” (Silva et al., 2021, p. 247).

Um dos efeitos dessa compreensão política de liberdade é, conforme destaca Silva Jr. (2021), um ato de violência. A possibilidade de ser livre e de sofrer de forma significativa em seu processo, de ter ou não sucesso em seu empreendimento, conduz o indivíduo a validar a crueldade. Esta, por sua vez, torna-se justificativa para a salvaguarda do mercado. Essa crueldade, expressa socialmente na vida pública do país, se sintetiza desde o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff em 2016, quando muitos discursos contrários ao seu governo lançaram ofensas e palavras misógenas à sua figura pública e a seus discursos, até se chegar à

resposta de Jair Bolsonaro com o “*E daí? Eu não sou coqueiro!*”¹⁹, ante aos expressivos números de mortes de brasileiros durante o cenário pandêmico causado pelo coronavírus. Estes fatos sintetizam a frieza e a indiferença instituída pela racionalidade neoliberal, que normaliza o sacrifício da dignidade humana em nome do lucro e postula que a economia e o mercado valem mais do que os seres humanos.

Por isso, como afirma Freitas (2018), o desenvolvimento da ideia neoliberal de liberdade não se aplica somente à economia, pois possui também um viés ideológico, que prevê que “[...] o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham ‘liberdade’ para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal” (Freitas, 2018, p.23). A responsabilização individual pelo sucesso, numa sociedade que restringe cada vez mais as oportunidades, implicam em sérios problemas psíquicos para os indivíduos.

Conforme a instituição histórica do neoliberalismo na sociedade brasileira, ao lançar sobre a formação dos sujeitos a noção de liberdade baseada em um cenário mercantil e concorrencial, a vida humana é marcada pela transformação dos direitos sociais em serviços educacionais a serem adquiridos no âmbito do mercado (Chauí, 2017 *apud* Freitas, 2018). Ou seja, cada um terá de lutar por sua sobrevivência, competindo com seus pares para se destacar socialmente, sem proteção estatal diante das desigualdades sociais e escolares.

Nesse sentido, Freitas (2018) alerta que essas características do neoliberalismo – doutrina que corrói cada vez mais a democracia ao não a considerar como condição necessária de desenvolvimento social – demonstram seu objetivo de refundar o liberalismo econômico sob novas faces. Estas, por sua vez, expressam o interesse no crescimento do mercado e mostram seu lado mais autoritário ao enfraquecer a democracia e legitimar golpes de Estado.

Para Freitas (2018), a ligação entre a refundação do liberalismo e o autoritarismo expressa o nascimento de uma nova direita²⁰, que é radical em sua forma, visto que defende o funcionamento do livre mercado e consente com a elaboração de golpes institucionais e de Estado. Acerca disso, o autor esclarece que tanto o golpe militar de 1964 como o golpe jurídico-

¹⁹ Essa declaração do Ex presidente da República brasileira, Jair. M. Bolsonaro, foi proferida no dia 25 de fevereiro de 2021, quando o Brasil contabilizava o número de 251.000 (duzentos e cinquenta e uma mil) mortes por Covid-19. Oficialmente a pandemia ocorreu entre os dias 30 de janeiro de 2020 até 05 de maio de 2023.

²⁰ Ao buscar as origens e os fundamentos da reforma empresarial da educação, Freitas (2018) descreve que o grupo da “nova direita” nasceu a partir da procura de combinar o liberalismo econômico com o autoritarismo social. Nesse sentido, conforme o autor, o grupo da nova direita é responsável pela abordagem neoliberal e a crescente crise da democracia, uma vez que seus integrantes compreendem que o crescimento econômico está à frente de toda e qualquer questão social.

parlamentar de 2016, que destituiu a então presidente Dilma Rousseff do cargo, na perspectiva de seus fundamentos, foram coercitivos e repressivos, reacionários e inconstitucionais.

Com o golpe de 2016, a nova direita consolida a perspectiva de reforma educacional associada à ideia de uma escola pública com forte visão empresarial, considerando-a como uma empresa que, se não promover lucro, não deve permanecer como uma instituição ativa. Esse modelo de estrutura de escola-empresa padroniza os processos educativos por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e avaliações nacionais, submetendo a escola a princípios de controle mercadológico. Um exemplo dessa ação é o movimento “escola sem partido”, que além de ser um movimento que sintetiza a totalidade das forças conservadoras e fascistas da sociedade civil brasileira, alinha a escola com as novas necessidades dos processos produtivos e desvaloriza a educação pública de gestão pública (Freitas, 2018).

A respeito do movimento “escola sem partido” e de tantas outras medidas neoconservadoras desenvolvidas após o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff em 2016 – tais como a lei que reforma o Novo Ensino Médio (Lei n. 14.945/2004), os cortes no orçamento, a nomeação de novos membros no Conselho Nacional de Educação sem discussão prévia etc. –, Saviani (2017) destaca que elas se direcionam à dissolução do regime político democrático. Nesse sentido, considera-se importante analisar os caminhos percorridos naquele momento histórico, quando se obteve a força política necessária para desmontar as decisões democráticas do país, principalmente sobre questões relacionadas à educação.

O fato de um governo alterar todo o processo histórico construído por seu(s) antecessor(es), rompendo com o regime democrático, chama a atenção para a forma como esse caminho vem sendo construído. Freitas (2018) compreende que o caminho trilhado pela nova direita, além de ser autoritário, desestrutura a luta dos trabalhadores e precariza a força de trabalho, não a considerando como objeto de importantes determinações históricas e sociais.

Assim, vê-se que esse projeto de sociedade, coordenado pelo neoliberalismo, carrega componentes de uma construção social autoritária e cada vez mais desigual. Esse sistema, por sua vez, pressupõe que o indivíduo deve construir seu sucesso social por meio de seus méritos, com espírito empreendedor, por meio da desconfiguração da luta democrática construída historicamente. A perspectiva de educação disseminada por esse modelo social não enxerga o indivíduo em suas características humanas, sociais, afetivas, genéricas e culturais, atribuindo-lhe uma formação semelhante à forma como se organiza uma empresa.

Apple (2003) chama a atenção para a ação de alguns grupos neoconservadores, que objetivam atender a uma demanda de crescimento econômico, como um mapa de dominação.

Um de seus principais objetivos é estabelecer a mudança no senso comum dos sujeitos, ou seja, modificar a sua compreensão acerca da sociedade e da educação pois, agindo assim, altera também a sua identidade e o seu lugar no mundo.

Os grupos neoconservadores são compostos por todos aqueles que se apropriam do conceito de liberdade atribuindo-lhe o sentido necessário para orientar as ações sociais com base nas aspirações econômicas. Apple (2003, p. 25) destaca que estes são compostos por alguns sujeitos da elite e de grupos religiosos, da qual apresentam como desejo, o “retorno” a um passado com tradições familiares, de patriotismo, de valores vitorianos, de um trabalho árduo etc.

Nesse sentido, analisar as ações antidemocráticas destes grupos, ajuda-nos a entender como as objetivações do mercado produzem uma nova racionalidade para a vida social. Conforme Apple (2003), a liberdade passa a ser exercida, quando possível, na esfera do mercado, sendo originado a partir de Friedrich Von Hayek e Milton Friedman, que entendem que a verdadeira liberdade é o surgimento de “[...] uma combinação de poder político descentralizado, governo extremamente limitado e mercados desregulamentados” (p. 18).

Isto é, o senso de liberdade substantiva se altera para a noção de liberdade individual. Uma vez livres da regulação do Estado, as ações do mercado tornar-se-iam independentes e, nessa condição, entrariam com mais facilidade nas demais esferas da vida social. Tornando-se livre e independente do governo, o mercado passa a determinar um processo de competição entre os indivíduos na sociedade, pois, uma vez livre para organizar suas ações, cada um iria querer ter o maior sucesso ou ser o mais bem sucedido (Apple, 2003).

Essa concepção de liberdade para os conservadores, por ser muito frágil, se tornava ora ou outra, ameaçada pois era necessário que os indivíduos considerassem a liberdade individual como virtude, ou seja, ela precisava ser associada a valores transcendentais, a valores cristãos etc. Para isso, conforme o autor,

Parte da resposta a essa pergunta foi o desenvolvimento de um populismo antigoverno, com ênfase na lei e na ordem, nos males da previdência social, no colapso da moralidade e da família e na santidade da propriedade. A virtude estava acabando por causa da interferência do governo não só no mercado, mas também nos lares e nas escolas. A moralidade acaba quando o governo entra, principalmente o governo liberal (Apple, 2003, p. 20).

Sobre essa perspectiva, considera-se importante destacar, a partir de Apple (2003), que foram crescendo alguns movimentos pentecostais no espaço político, no sentido de exaltarem a perspectiva conservadora de liberdade, amparada na autoridade do livre mercado. A liberdade

e o capitalismo constituíam uma causa moral de ordem divina. Ao entender que esses grupos conservadores começaram a ganhar alcance nos amplos ambientes sociais, cabe atestar o quão potente e regressivo se torna a noção de liberdade sob a ótica do neoliberalismo.

Como já visto, mediante as contradições postas sobre liberdade, entende-se que esse conceito se reverbera em muitas instâncias. De acordo com Apple (2003), além de todas essas questões, em que se visualiza o enfraquecimento do Estado como autoridade máxima, os grupos conservadores da nova direita buscam exercer forte influência política. Com a fragmentação do desenvolvimento social sob o avanço da economia, surge então um anseio por estabilidade social e cultural, e por uma autoridade das instituições básicas.

Apple (2003) destaca que a noção de equilíbrio social está sendo proposta nas escolas e nos currículos do ensino escolar, identificando como lugares de fortalecer essa perspectiva, as reformas das políticas curriculares e a implementação de projetos antidemocráticos. Um destes projetos é a proposta de transformação educacional “escola em casa”. A mercantilização tanto da educação escolar, quanto das demais instituições sociais, preveem cada vez menos a responsabilidade do sistema público, passando a responsabilidade para o sujeito, como algo individual a ser encaminhada na esfera privada, neste caso as famílias.

Considerando isto, o projeto neoliberal de escola associa a existência da educação pública e da educação privada como processos recíprocos, pois corroboram e sustentam a lógica de negação do Estado como garantidor da educação como direito. Ou seja, partem da inauguração de uma Nova Gestão Pública, amparada nas lógicas dominantes de sociedade que visam a reforma educacional a partir das reformas dos países emergentes, que são as lógicas de privatização e mercantilização da escola pública (Apple, 2005).

Apple (2005) destaca os anos 2000, como o início das reformas mais alarmantes de aceleração da privatização da educação pública. Por isso, pontua a Lei *No Children Left Behind (NCLB)* como a representação de muitas iniciativas que pretendem transformar as regulações da educação no âmbito global. Nesse sentido, apesar de já ter sido discutido alguns efeitos destas medidas educacionais nesta exposição, é necessário destacar ainda que os mecanismos de reformas como esta estão ligados diretamente com as propostas de educação neoliberal e neoconservadora.

A Lei *No Children Left Behind (NCLB)* é uma

Lei Estadunidense, aprovada em 2002, que tinham como cláusulas: “provas regulares nas matérias-chave [...]; os testes desenvolvidos pelos Estados devem estar alinhados com os padrões de cada Estado e devem ter resultados que possam ser comparáveis ano a ano [...]; a contagem destes testes deverá ser dividida para o escore médio de

populações específicas (por exemplo, por raça/etnia, renda, incapacidade, proficiência limitada em Inglês) seja visível; [...] cada Estado deverá seguir um cronograma específico para preencher qualquer lacuna na realização dos testes entre grupo raciais/étnicos e de renda [...]; pelo menos 95% dos alunos de cada escola devem ser testados [...]; os boletins devem ser emitidos anualmente, documentado publicamente os níveis de desempenho escolares [...]; nas matérias acadêmicas essenciais, todos os professores do Estado devem estar altamente qualificados até 2005-2006 [...]; aos sistemas escolares é concedida mais flexibilidade no uso do dinheiro federal [...]; além de efetuar mudanças na distribuição do dinheiro federal para os distritos mais pobres, mais verbas destinadas a estes distritos; novas iniciativas estão sendo estabelecidas. Elas incluem aspectos como o programa de 'Qualidade do professor' (*Teacher quality*), que auxilia os distritos escolares nas suas ações de recrutamento, retenção, e fornecem desenvolvimento profissional aos professores e administradores, afora o 'Primeiro a leitura' (*Reading first*), um programa direcionado a reformar as formas como a leitura vem sendo ensinada nas escolas do país" (Apple, 2005, p. 18-23).

Esta legislação destaca que a proposta educacional deve seguir com uma linguagem progressista, que pretende se fazer como ideologia da sociedade. Apesar de seu disfarce progressista, a sua estrutura fundamental consiste em desconstruir a concepção de democracia, dirimir a possibilidade de debate sobre os conhecimentos que devem ser ensinados na escola e valorizar o que pode ser mensurável para classificar o sucesso ou o fracasso dos alunos na escola (Apple, 2005).

Ademais, a lei NCLB não marcou apenas um conjunto de regras a serem desenvolvidas na escola Estadunidense. Na verdade, ela contribuiu para as reformas educacionais globais, configurando a força neoliberal na política, para conceituar quase que rigidamente, a implicação do aspecto econômico tanto no modo de ensino como no que deve ser ensinado. Portanto, diante do conjunto das determinações que foram expostas, a escola pública tende a ser, de modo mais aprofundado, um espaço de promoção do "ensino correto" para o neoliberalismo, com eficiência e preparação do processo de medição dos conhecimentos necessários à sua expansão e consolidação na sociedade (Apple, 2005).

Buscar-se-á desenvolver nas análises seguintes as principais percepções destas reformas educacionais entre os estudos da área acadêmica que, de uma forma ou outra, buscam refletir, por meio da realidade posta, o processo de regressão da educação escolar. Este movimento, ao que se subentende, permite sintetizar fundamentos lógicos e históricos importantes para a exposição desta pesquisa.

3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO EM 7 REVISTAS CIENTÍFICAS (2016-2023)

Esta seção apresenta a análise de 41 artigos científicos distribuídos em 7 revistas científicas, no período de 2016 a 2023, considerando os periódicos como campo de pesquisa, por serem um espaço de grande contribuição para a produção do conhecimento na área acadêmica. Nesse sentido, ao realizar a leitura dos artigos, com o direcionamento do roteiro de leitura, que buscou destacar importantes dados para compreender o que os estudos dizem sobre a relação entre neoliberalismo e educação escolar, foi possível estabelecer um confronto entre as produções acadêmicas no que se refere às discordâncias, particularidades, distinções, contradições e pontos em comum que corroboram a compreensão de como ocorre a expansão do neoliberalismo no espaço escolar no Brasil.

Uma pesquisa que tome como objeto de análise textos científicos possui o potencial de vislumbrar as tendências da produção científica ao tematizar a relação entre neoliberalismo e educação escolar. A forma como o movimento científico tem elaborado e encaminhado suas pesquisas nesta questão é também um movimento do real ao qual se deve reportar como nexo explicativo do tema em pauta. Ao mesmo tempo, também é constitutivo do movimento da realidade o que estes textos não tomam como nexos explicativos do processo em curso.

Com o esforço de realizar a exposição dos dados de análise com o máximo de precisão e organização possível, essa seção foi dividida em subtópicos, com o objetivo de esclarecer os passos da pesquisa, bem como a quantidade de informações encontradas, seguindo o procedimento metodológico da pesquisa do tipo bibliográfica, a partir de Lima e Miotto (2007) e do método de análise de conteúdo de Bardin (1977). Nesse sentido, as exposições das análises se apresentam sistematizadas em dois momentos: a primeira, em forma de quadros demonstrativos e figuras; e a segunda, em apresentações e análises teóricas.

3.1 PRIMEIROS PASSOS: ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES

As sete revistas científicas escolhidas se justificam pelo fato de serem revistas avaliadas pela Capes com *Qualis A*, ou seja, são revistas no mais alto nível de pontuação acadêmica e, por isso, sua avaliação corresponde a esse *status* que as revistas procuram manter em suas publicações. Cinco delas representam os estudos relativos às cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-oeste). Além das revistas escolhidas por região,

também foram incluídas duas pelos critérios de busca. A primeira é a Revista Brasileira de Educação (RBE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que reúne os estudos de todo o Brasil; a segunda é a Revista Retratos da Escola, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que traz a reflexão da temática a partir da prática escolar dentro de um contexto também regional (partindo do ponto de vista dos trabalhadores que vivem de forma atuante no chão da escola). Assim, a exposição buscou contemplar uma pluralidade de perspectivas no país, ao analisar os resultados encontrados nas revistas de cada região, uma vez que a pesquisa tematizou o estudo do neoliberalismo e educação escolar no Brasil.

Inicialmente, para a construção e desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um levantamento de produções científicas com as palavras-chaves: “neoliberalismo”, “neoliberalismo *and* educação escolar *or* escola”, “neoliberalismo *and* escola”, “neoliberal *and* educação escolar *and* escola”. Após três movimentos de buscas, no último levantamento de produções, foram encontrados 186 trabalhos ao total, distribuídos nas 7 revistas científicas escolhidas para a pesquisa: *Revista Brasileira de Educação* (ANPED); *Revista Educação e Pesquisa* (USP), da região Sudeste; *Revista Inter-Ação* (UFG), da região Centro-oeste; *Revista Práxis Educativa* (UEPG), da região Sul; *Revista Cocar* (UEPA), da região Norte, *Revista Germinal* (UFBA), da região Nordeste e *Revista Retratos da Escola*, do CNTE. 41 artigos foram selecionados para a realização da análise da pesquisa.

Tabela 01 – Quantitativo de trabalhos encontrados e selecionados por periódicos

Revistas científicas	Região	Quantidade de artigos encontrados sem repetição	Quantidade de artigos selecionados e escolhidos para a leitura e análise
RBE (Anped)	Todas	12	4
Educação e Sociedade (USP)	Sudeste	45	3
Inter-Ação (UFG)	Centro-Oeste	30	7
Práxis Educativa (UEPG)	Sul	35	4
Cocar (UEPA)	Norte	16	7
Germinal (UFBA)	Nordeste	37	9
Retratos da Escola (CNTE)	Centro-Oeste	11	7
Total		186	41

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3.2 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: PRINCIPAIS ACHADOS

As produções dos 41 artigos selecionados para a pesquisa, foram submetidas a um estudo detalhado, a partir de um instrumento (presente no Apêndice 2), denominado de roteiro de leitura (Lima; Miotto, 2007). Esse instrumento, podendo ser chamado de planilha ou formulário, foi elaborado para identificar os seguintes dados: título, resumo, palavras-chaves, nome da revista, autor, ano, região, objetivos, referencial teórico, metodologia de pesquisa, temática abordada, concepções de neoliberalismo, concepções de educação escolar, concepções de Estado, etc. Neste subtópico, em que se apresenta o levantamento das produções, evidenciam-se alguns dados quantitativos em forma de figuras demonstrativas.

No processo de leitura dos artigos e preenchimento de seus roteiros, nos aprofundamos nas instituições de origem de cada autor. Percebemos que em alguns momentos, esses autores pertenciam a instituições e regiões diferentes da qual sua publicação se encontravam. Nesse sentido, para possibilitar uma melhor compreensão e localização do leitor, buscamos apresentar o quantitativo de publicações das instituições de acordo com suas determinadas regiões, podendo ser identificadas também no Apêndice 2.

Primeiramente, foi possível perceber que a maioria das instituições de origem dos autores, se concentram na região Sul e Sudeste. Em síntese, a tabela abaixo mostra que as produções científicas estão mais concentradas nas regiões Sul (com 17 artigos e 18 instituições), e Sudeste (com 14 artigos e 9 instituições)²¹. Nesse sentido, a região com maior concentração de trabalhos e que possui uma maior quantidade de instituições que publicam artigos sobre neoliberalismo e educação escolar, é a região Sul²². Em seguida, a região Nordeste aparece com um total de 4 instituições e 5 artigos; a região Centro-oeste com 4 instituições e 5 artigos, e a região Norte, com 1 instituição e 1 artigo.

²¹Em relação à quantidade de artigos encontrados nas regiões Sul e Sudeste, foi visualizado um artigo cujo seus autores originavam da região Sudeste, e da região Sul. Para contemplar ambos os autores, as porcentagens e dados referidos nas figuras a seguir, utilizamos da contagem de 42 artigos (sendo 1 repetido), quando fizemos a exposição de quantidades por região e seus desdobramentos.

²²Com base nesta constatação, é imprescindível destacar que os dados obtidos acerca das produções dos conhecimentos sobre neoliberalismo e educação escolar, se baseiam no total de 41 artigos científicos nas revistas selecionadas. Portanto, estas compreensões não podem ser generalizadas em seu âmbito geral de produções da temática.

Tabela 2 – Quantitativo de instituições em que os autores se vinculam na amostra selecionada

REGIÃO	INSTITUIÇÕES	QUANTIDADE	QUANTIDADE POR REGIÃO
SUDESTE	<u>UFRJ</u> ²³	3	14
	<u>UNESP</u>	3	
	UFES	2	
	<u>UFF</u>	2	
	IFES	1	
	UERJ	1	
	UFOP	1	
	UFSCar	1	
	UNIFESP	1	
SUL	UEM	3	17
	<u>UPF</u>	3	
	<u>UFFS</u>	2	
	<u>UFRGS</u>	2	
	<u>UFSM</u>	2	
	FURB	1	
	<u>IFSUL</u>	1	
	UEL	1	
	UERGS	1	
	<u>UFPeI</u>	1	
	UFPR	1	
	UFSC	1	
	<u>UNIOESTE</u>	1	
	UNISC	1	
	<u>UNIVILLE</u>	1	
	<u>UESC</u>	1	
	<u>UNOCHAPECÓ</u>	1	
	<u>UNOESC</u>	1	
	NORDESTE	UFC	
UEPB		1	
UFPB		1	

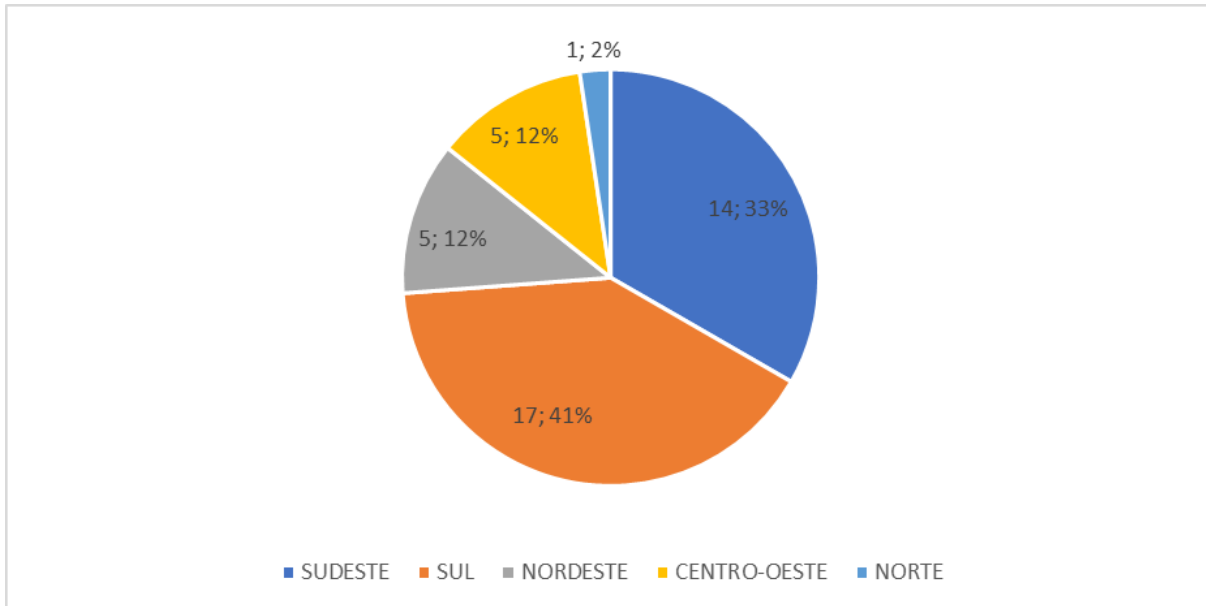
²³As instituições sublinhadas são aquelas que se encontram em 2 ou mais artigos.

	UFS	1	
CENTRO-OESTE	UFG	3	5
	IFG	1	
	IFG/PROFEPT	1	
	UFMS	1	
	UFPA	1	
NORTE	UFPA	1	1

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os estados que mais se destacam em relação a quantidade de instituições que publicam, são o estado do Rio Grande do Sul e Santa Catarina na região Sul, somando, em cada estado, o total de 7 instituições com publicações de pesquisas sobre a temática do neoliberalismo na educação escolar. Nesse sentido, ao considerar que estes dados esclarecem os principais achados, identifica-se que o percentual de produções dos artigos por região, contempla (33%) no Sudeste, (41%) no Sul, (12%) no Centro-oeste, (12%) no Nordeste e (2%) no Norte.

Figura 1 – Porcentagem de produções por região

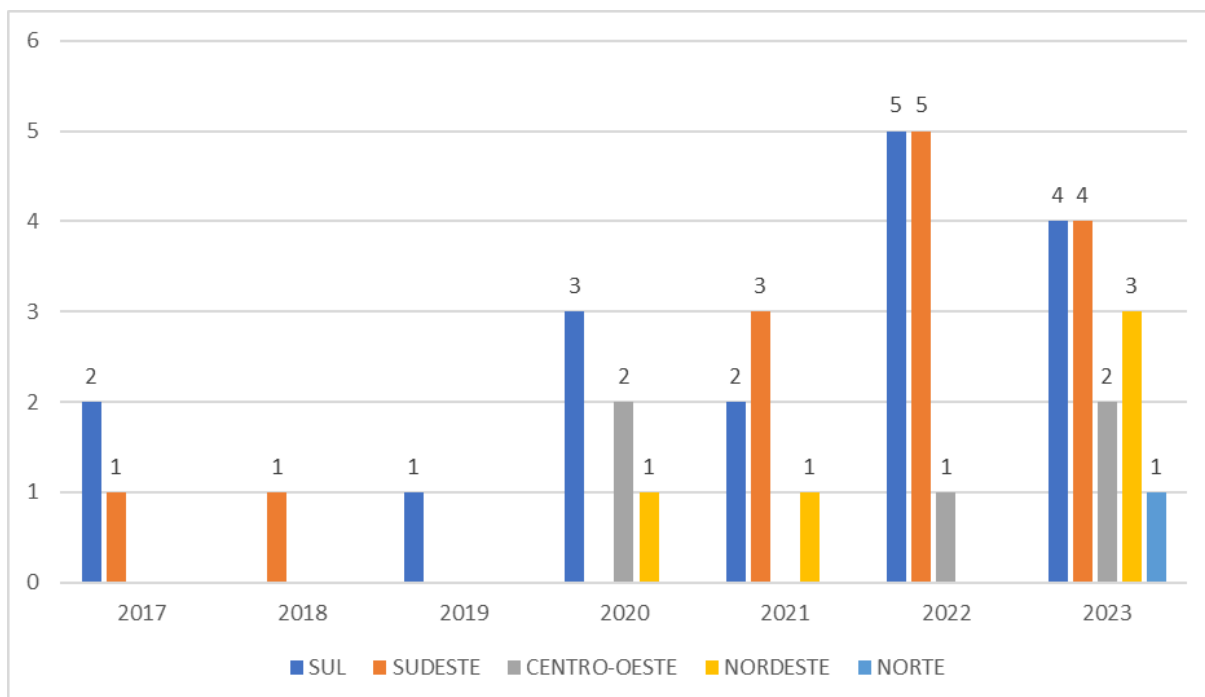


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

É interessante também observar a quantidade de artigos por ano de publicação em cada região. Nos primeiros anos do recorte cronológico (figura 2) da pesquisa, apenas duas regiões apresentaram publicações sobre a relação do neoliberalismo e educação escolar. Porém, com o passar dos anos, é perceptível presenciar o aumento considerável das produções desta temática.

Este dado nos mostra, que há um aumento de interesse dos pesquisadores em produzir conhecimento sobre os desdobramentos do neoliberalismo como política no Brasil, principalmente, porque tem sido mais perceptível seus desdobramentos na escola, ao considerar o crescimento das políticas conservadoras no âmbito educacional.

Figura 2 – Quantitativo das regiões em que os artigos foram publicados por ano

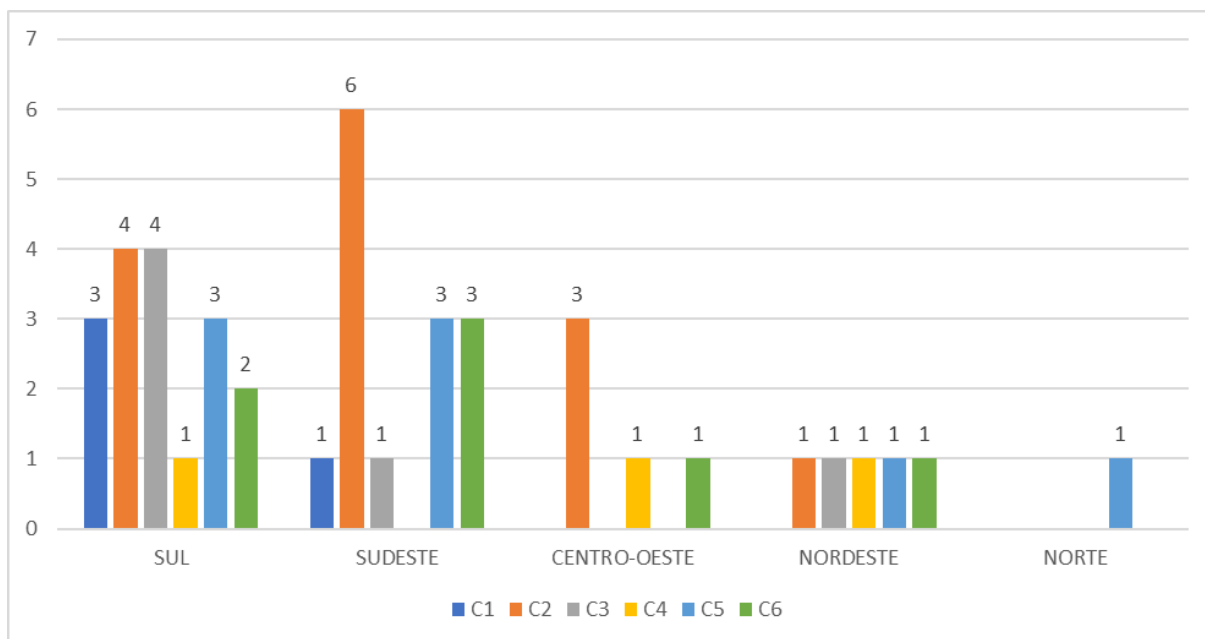


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Seguindo em direção à exposição dos demais dados da pesquisa, considera-se que os roteiros de leitura também mostraram dados importantes. São eles: as temáticas privilegiadas, o referencial teórico, as abordagens metodológicas, os tipos de pesquisas, os instrumentos de coleta de dados, as etapas de ensino da educação básica e a dependência administrativa. Ao trazer estes tópicos para a exposição pretende-se esclarecer ao leitor sobre o que os artigos abordam.

Considerando as análises sobre o que os estudos expressam a respeito da relação entre neoliberalismo e educação escolar, considera-se necessário expor as temáticas encontradas, para isso foi elaborado um gráfico (figura 3) com o quantitativo de categorias por região.

Figura 3 – Quantitativo das categorias por região

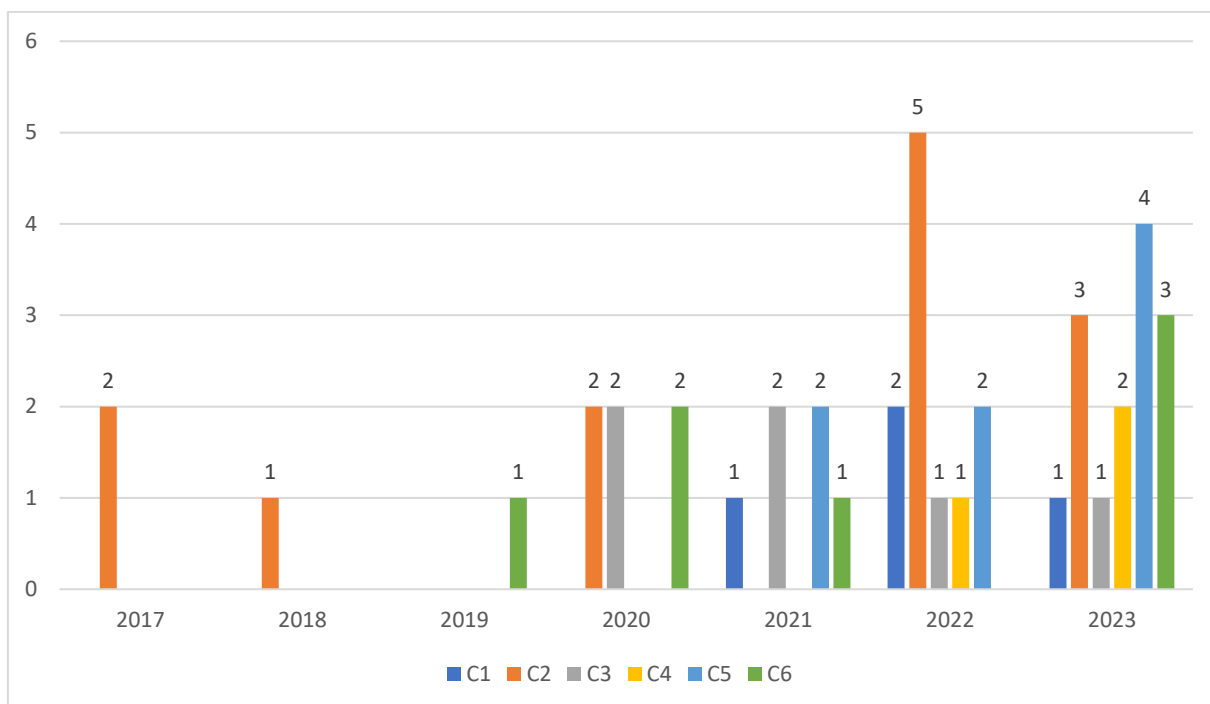


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Legenda: C1 - Políticas de Currículo; C2 - Reforma do Novo Ensino Médio; C3 – Formação pela escola; C4 - Exclusão/ Desigualdade Social; C5 - Privatização/Precarização do Ensino; C6 - Conservadorismo/Neoconservadorismo.

No que concerne à quantidade de produções sobre as categorias ou grupos temáticos, considera-se que a C2 – “Reforma do Novo Ensino Médio” é a categoria que mais apresenta produções. A segunda categoria que apresenta um maior número de publicação é a C5 - “Privatização/Precarização do Ensino”. E a terceira, é a C6 – “Conservadorismo/Neoconservadorismo”. Sobre esta especificação, na figura 4, foi apresentado o quantitativo de categoria por ano, para observar a recorrência ou a ausência de determinadas categorias nos anos escolhidos para a pesquisa.

Figura 4 – Quantitativo das categorias por ano



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ressalta-se que para o ano de 2016, primeiro ano do período cronológico de busca desta pesquisa, não foi encontrada nenhuma produção científica sobre o tema. O ano de 2017 foi o primeiro em que se encontrou, dentro do recorte temporal desta pesquisa, as duas primeiras produções sobre o tema. Atendo-se à questão de que o ano de 2017 foi o ano pós-golpe de 2016, e no campo das políticas educacionais estava em curso a Reforma do Ensino Médio, nota-se que começaram a surgir publicações que relacionam as consequências do governo instituído no Brasil, no recorte da relação entre o neoliberalismo e a educação escolar. Percebe-se que entre 2017 e 2019, pouco se produziu sobre as demais categorias, ressaltando a única produção sobre a C6 - “Conservadorismo/Neoconservadorismo” em 2019.

É necessário pontuar que a produção de um artigo reporta-se a um tempo necessário de pesquisa e amadurecimento, e a sua publicação depende de procedimentos que demandam um certo tempo. Por isso, ao vislumbrar os acontecimentos sociais e políticos no Brasil, pode-se esperar um possível aumento do número de publicações relativas a esse tema nos próximos anos. O tempo das ciências humanas e sociais não corresponde imediatamente aos acontecimentos na cena política, econômica e social.

Nesse aspecto, o número de publicações começou a crescer em 2020, e aumentaram ainda mais nos anos de 2022 e 2023. Nestes anos, pode-se compreender que esse aumento se deve também pelo fato de que no ano de 2020 tem-se o início da crise sanitária gerada pela Covid-19, em que as escolas e universidades passaram pelo processo de adaptação do ensino

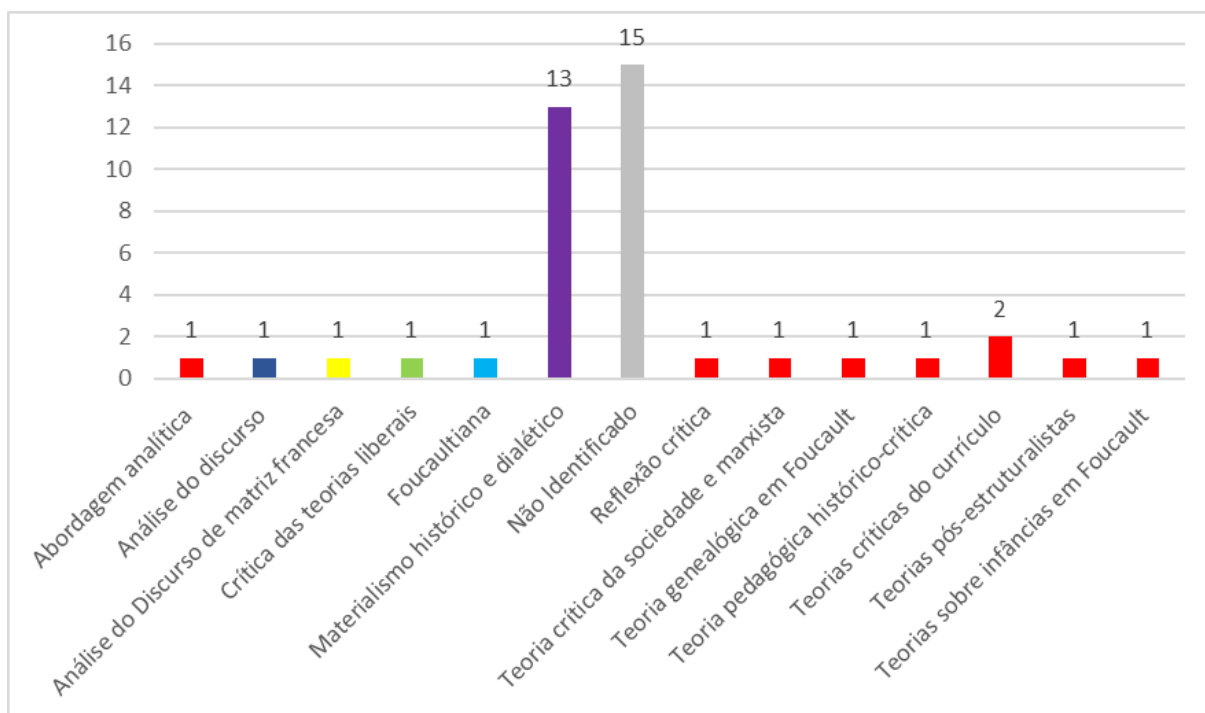
remoto, bem como das incertezas frente ao inesperado momento histórico. Esse processo tensiona questões da implantação do ensino remoto, das condições e possibilidades de acesso e permanência na educação escolar e ações do governo de extrema direita em toda a sociedade e também na educação escolar.

Assim, compreende-se que os anos de maiores publicações são 2022 e 2023, últimos anos do período cronológico de pesquisa e pós-pandemia. Este tempo evidenciou grandes enfrentamentos e desafios entre os estudantes, professores, pesquisadores, etc, envolvidos na educação, mediante a forte tendência neoliberal na produção da vida, nas relações sociais e humanas. Estas considerações, bem como muitas outras questões sociais, políticas, etc., despertam a necessidade de que a realidade seja tomada como objeto de pesquisa, face aos desafios sensíveis que se põem como urgentes de serem estudados.

Nesse sentido, alguns dados abaixo expressam a utilização de procedimentos metodológicos que os estudos utilizaram para produzir este conhecimento, que na relação entre neoliberalismo e educação escolar, buscava-se investigar a lógica neoliberal se recriando no fazer educativo. Contudo, mesmo com a leitura completa dos textos, em alguns artigos não foi possível identificar com clareza a escolha do autor sobre os tópicos elencados (conferir apêndice 2), a fazerem parte da exposição. Por isso, quando os autores não realizaram autodenominação, ou seja, quando não indicaram claramente o objeto investigado, estes foram incluídos na alternativa “não pode ser identificado”.

Os 41 artigos apresentam seus objetivos esclarecidos e desenvolvem suas temáticas de forma fundamentada. Quanto ao referencial teórico/abordagens teóricas, foram encontrados artigos que apresentaram: abordagem analítica; análise do discurso – com base na teoria foucaultiana; teorias pós-estruturalistas; teorias sobre infâncias em Foucault, materialismo histórico-dialético; teorias críticas do currículo - Pierre Bourdieu e Paulo Freire; teoria genealógica em Foucault, entre outras.

Figura 5 – Quantitativo das abordagens teóricas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

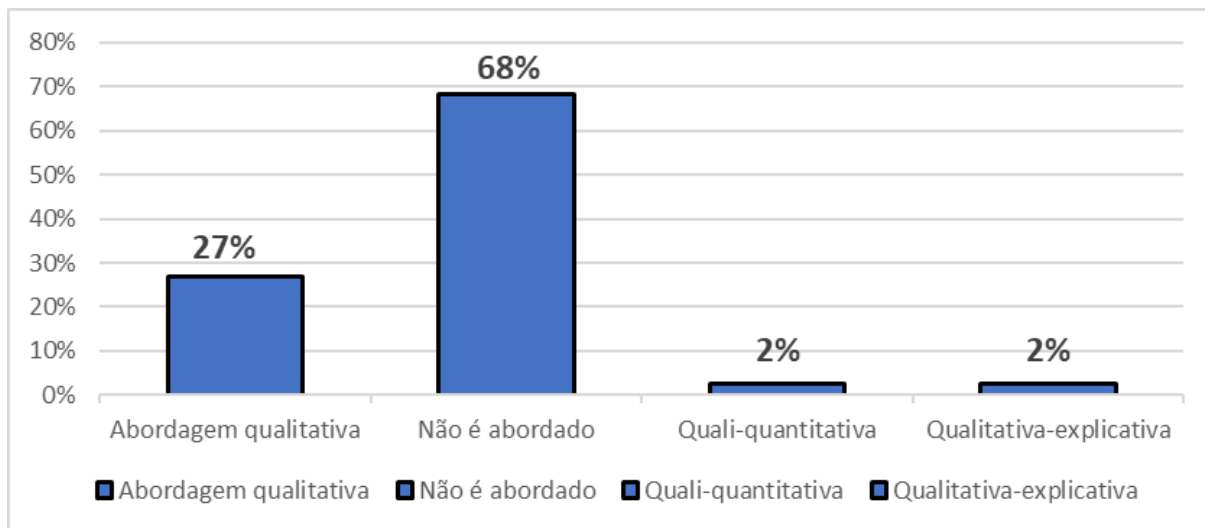
A figura 5 expressa as informações contidas em 26 (63%) artigos, os outros 15 artigos (37%) não apresentaram informações sobre a abordagem teórica de forma clara. Quanto à recorrência de abordagens teóricas, a maioria dos trabalhos expressam que trabalharam com o método materialista histórico-dialético, utilizando os autores Marx e Engels como referenciais teóricos, bem como alguns outros autores que debatem o marxismo.

Os autores referenciados nos artigos são: Andrade (2010), Apple (2000, 2003), Antunes (2002, 2020), Azevedo (2008; 2016; 2019), Ball (2014), Bauman (1925-2017), Biesta (2017,2018), Boccato (2006), Boito Jr (2016), Bourdieu (2007), Braga e Nakatani (2016), Castells (2005), Cury (1987), Dardot e Laval (2016, 2019, 2004), Debord (1931-1994), Duarte (2011), Foucault (2018), Freitas (2018), Frigotto (1989), Gentili (1996), Gramsci (1945, 1982; 1999; 2007), Guimarães (2017), Harvey (2008, 2013, 2014), Hill (2003), Hobsbawm (1995), Hypolito (2019), Kosik (1976), Kuenzer (1998, 2002), Lasch (1932-1994), Laclau e Mouffe (2015), Laval (2004, 2019), Libâneo (2016), Lukács (1981), Marcuse (1898-1979), Marx (1980), Mészáros (2011, 2013), Minayo (2012), Moll (2010, 2015b), Oliveira (2009), Oliveira e Alves (2021), Orlandi (2012), Patto (2015), Saviani (1994, 2005, 2013, 2015, 2020b), Sennet (1943), Souza (2021), Viana (2008), Young (2007), e outros.

Uma outra delimitação de análise presente no roteiro, foi em consideração as abordagens metodológicas. De 41 artigos, 13 explicitaram a abordagem utilizada, sendo

qualitativa, qualitativa-quantitativa e qualitativa-explicativa, e os outros 28 artigos não explicitaram de forma clara suas abordagens, não sendo, portanto, identificadas.

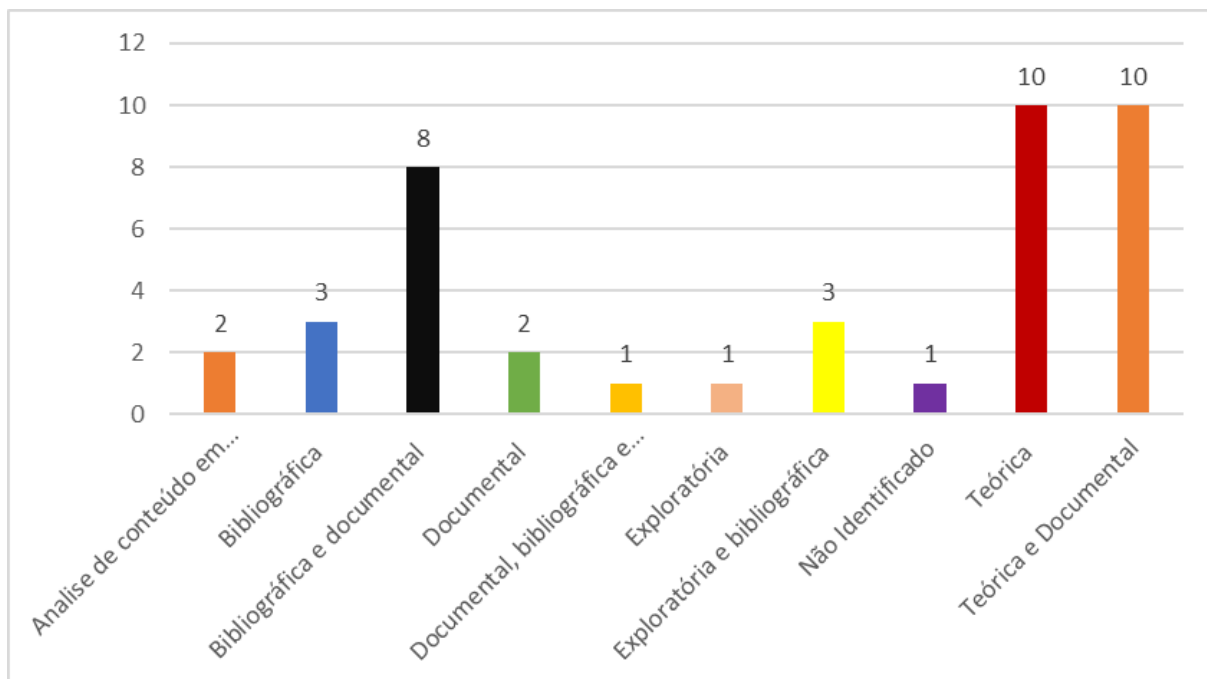
Figura 6 – Quantitativo das abordagens metodológicas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A realização de identificação dos tipos de pesquisa, se realizou mediante a afirmação clara dos autores no corpo textual do artigo, sendo que 40 artigos (98%) especificaram o tipo de pesquisa e 1 (2%) não. Sendo elas: análise de conteúdo em documentos (5%); bibliográfica (17%); bibliográfica e documental (19%); documental (5%); documental, bibliográfica e experiência (2%); exploratória (2%); exploratória e bibliográfica (7%); teórica (24%); teórica e documental (24%). Conforme mostra a figura a seguir:

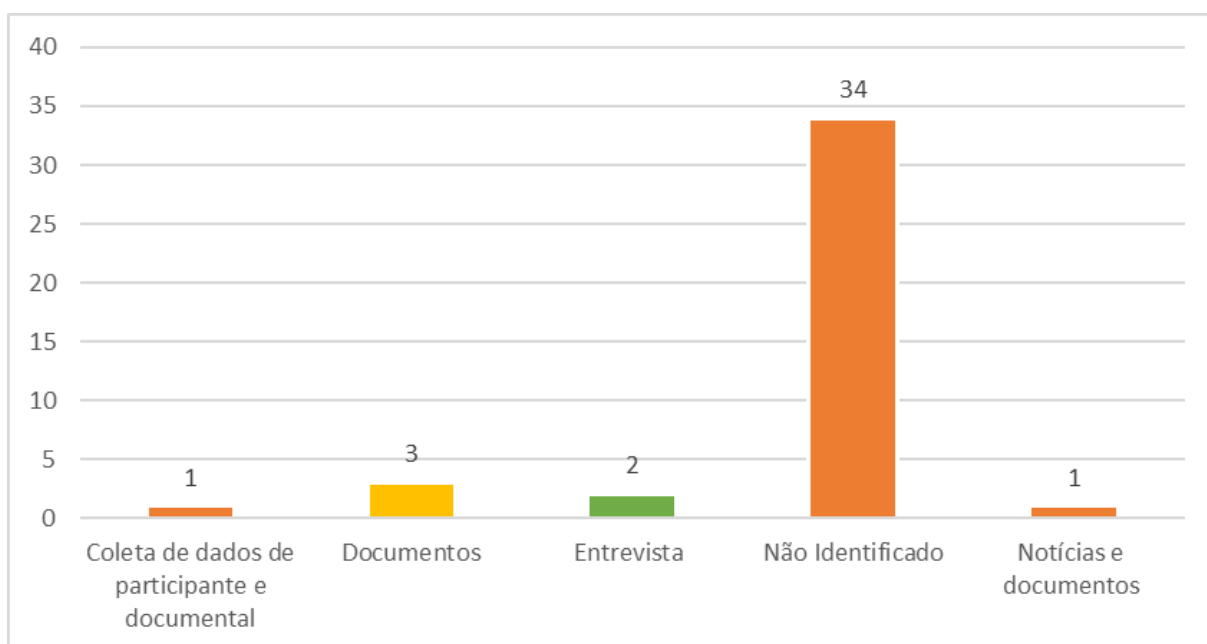
Figura 7 – Quantitativo dos tipos de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, apenas 7 (17%) artigos autodenominaram o instrumento de coleta de dados de suas pesquisas, os outros 34 (83%) artigos não evidenciaram quais instrumentos foram utilizados. A figura 8 apresenta o quantitativo dos instrumentos explicitados:

Figura 8 – Quantitativo dos instrumentos de coleta de dados

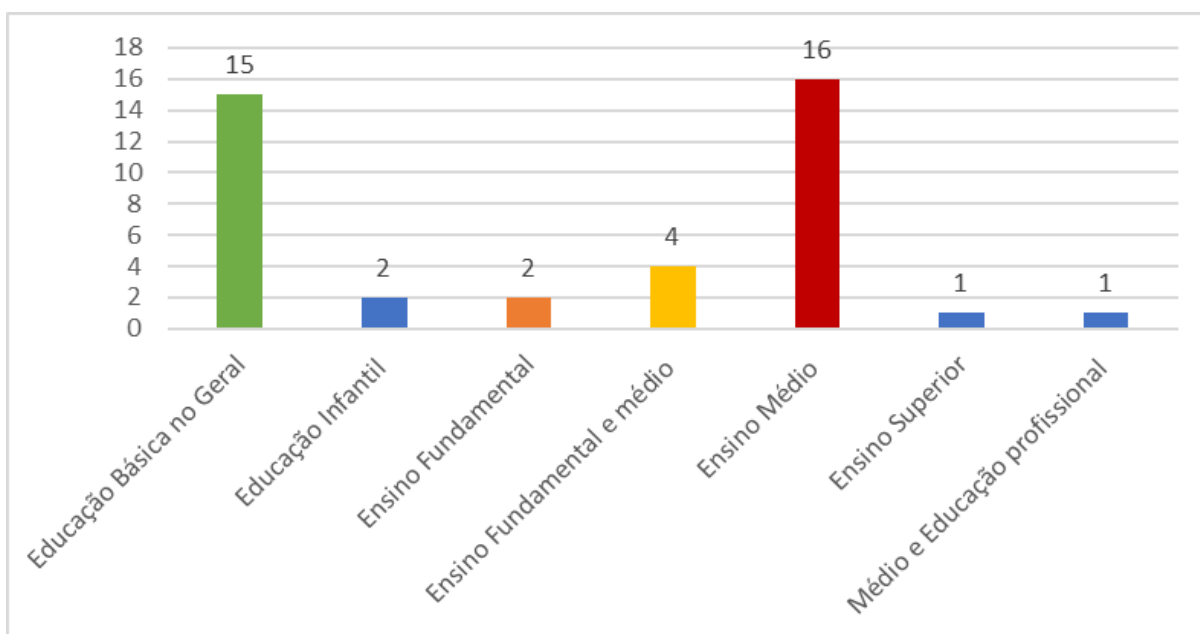


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Referente às etapas de ensino da educação básica, todos os artigos delimitaram a etapa educacional, sendo no Ensino Médio 16 artigos (39%), Educação infantil 2 (5%), Ensino Fundamental 2 (5%), Ensino fundamental e Médio 4 (10%), Ensino Superior 1 (2%) e Ensino Médio e Educação Profissional 1 (2%).

Ainda que o recorte deste estudo seja identificar a relação existente entre neoliberalismo e educação escolar, considerou-se o artigo que tematiza os eventuais desdobramentos das políticas neoliberais no Ensino Superior como parte do campo de pesquisa, pois este objetivou contextualizar o momento da pandemia da covid-19, em que o ensino remoto foi imposto como medida urgente de continuação das aulas nas escolas e universidades. Portanto, além de fundamentar a crítica da expansão dos cursos de graduação em EAD, o artigo também problematizou este momento histórico na educação escolar.

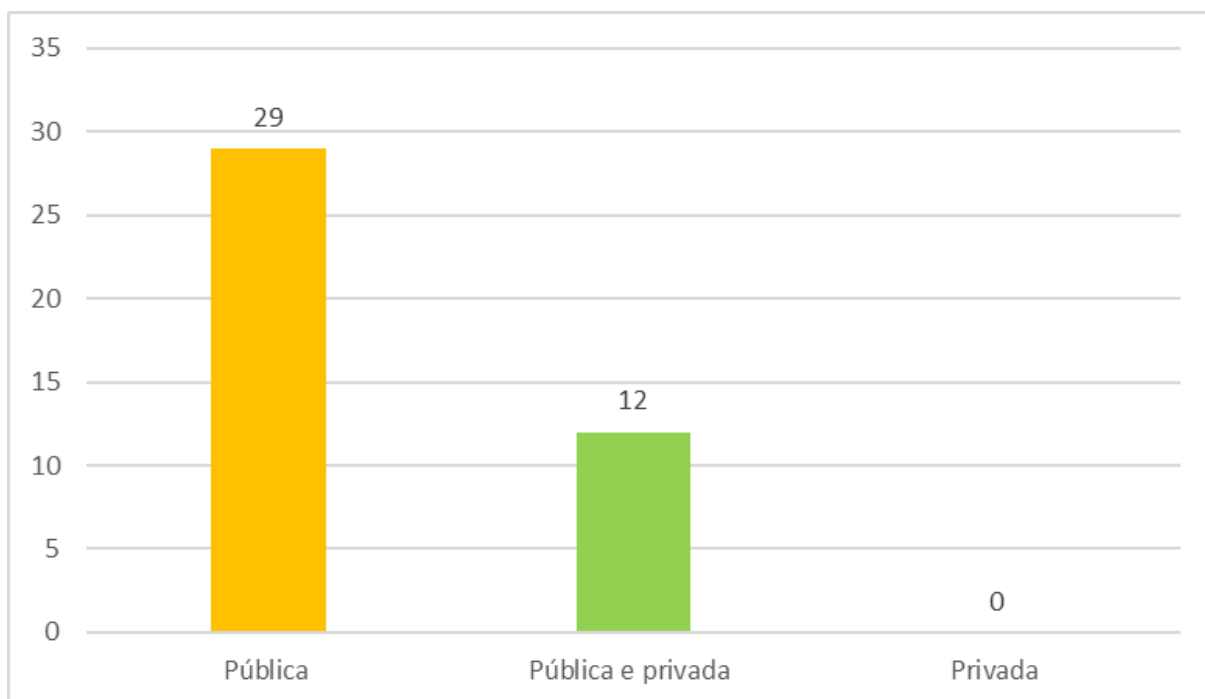
Figura 9 – Quantitativo das etapas de ensino da Educação Básica



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A dependência administrativa adotada pelos autores está distribuída entre público, privada e público e privada. Os resultados encontrados, demonstram que 29 (71%) artigos tratam da educação pública, 12 (29%) fazem menção da relação público-privada do ensino escolar, e nenhum artigo retrata a educação escolar enquanto dependência privada.

Figura 10 – Quantitativo referente ao tipo de estabelecimento de ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Desta forma, foi possível identificar que os estudos concentram suas atenções no estabelecimento de ensino público, pois quanto mais as políticas neoliberais ganham força, mais a educação pública e democrática retrocede enquanto direito social dos sujeitos. Os artigos reportam que o princípio da atividade econômica reconfigura os valores e as formas de acesso e permanência na escola, e também por dentro do ensino se fortalecem características mercadológicas sobre a efetivação humana.

A relevância destes estudos mostra que mesmo com as determinações do capital sobre o contexto escolar, que desafiam o conhecimento acerca das políticas educacionais, as doutrinas curriculares, a prática docente, a formação social, etc., é importante conhecer sua historicidade e planos ideológicos. Produzir este conhecimento é um momento imprescindível de se criar as condições e possibilidades de confrontação, resistência e superação desta realidade histórica. Conhecer os fundamentos da crise do capital, no decorrer da história, é condição para se produzir uma teoria que confronte o caminho de destruição social em pleno desenvolvimento contraditório, pois a restrição crescente à reprodução da vida humana é também, para este sistema, o acionamento dos seus limites estruturais de continuidade histórica.

3.3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS ESTUDOS ACERCA DESTA RELAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO?

A partir da delimitação das quantidades de trabalhos escolhidos para compor a pesquisa, os 41 artigos encontrados na busca foram organizados por grupos temáticos/categorias. Por utilizar o método de análise de conteúdo, investigou-se fundamentalmente as mensagens centrais dispostas em cada texto, por compreender que elas podem transmitir a diversas análises (Bardin,1977).

O quadro a seguir consiste em apresentar estas categorias encontradas a partir da leitura sistemática dos artigos, para expor posteriormente acerca do que os autores pensam sobre a relação entre neoliberalismo e educação escolar, em seus respectivos grupos temáticos. Assim, foi definido um código para cada categoria/grupo temático, e também para cada artigo, possibilitando uma identificação mais clara das categorias e dos seus respectivos artigos. As categorias foram chamadas de C1, C2, C3, C4, C5 e C6, e os artigos foram denominados de A1, A2, A3 até A41.

Dessa maneira, esta classificação no quadro, também permite ao leitor visualizar quais temas estão sendo mais discutidos acerca do neoliberalismo na educação escolar, possibilitando identificar quais são mais recorrentes, e quais não são. Por isso, considera-se necessário reafirmar

Nos itens que podem compor a análise explicativa das soluções, os dados obtidos podem ser apresentados em categorias conceituais, devendo sempre vir exemplificados com as afirmações dos autores, selecionadas como pertinentes ao tema/conceito em questão (Lima; Miotto, 2007, p. 43).

Desta forma, apresenta-se abaixo o quadro com as categorias separadas por eixos de análise.

Quadro 1 – Categorias dos artigos selecionados para análise: Separação dos artigos por categoria

Nº	Categoria/Unidades temáticas	Artigos
1	Políticas de currículo	A4/A22/A27/A41
2	Reforma do Novo Ensino Médio	A2/A8/A12/A15/A18/A23/A28/A29/ A30/A35/A36/A39/A40
3	Formação pela escola	A6/A13/A14/A19/A31/A33
4	Exclusão/Desigualdade social	A5/A25/A37

5	Privatização/Precarização do ensino	A1/A3/A9/A10/A16/A17/A20/A32/A38
6	Conservadorismo/Neoconservadorismo	A7/A11/A21/A24/A26/A34

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da exposição da quantidade de categorias e dos artigos que as contemplam, considerou-se pertinente seguir uma ordem de exposição dos dados. Considerando que as 6 categorias (C1 - Políticas de Currículo; C2 - Reforma do Novo Ensino Médio; C3 – Formação pela escola; C4 - Exclusão/ Desigualdade Social; C5 - Privatização/Precarização do Ensino; C6 - Conservadorismo/Neoconservadorismo), são os temas elencados para analisar a discussão dos autores, a análise dos artigos foi feita tomando um texto de cada vez, contemplando sua unidade temática, ainda que todos estabeleçam como eixo de análise a relação entre neoliberalismo e educação escolar.

Nessa abordagem, apresenta-se como forma de exposição as compreensões dos autores dos artigos, bem como algumas considerações da autora deste trabalho. Sendo assim, foi elaborado um instrumento de leitura/roteiro de leitura como forma de orientar a autora no momento de leitura/análise de cada texto, acerca do que os autores entendem por neoliberalismo, Estado, sociedade neoconservadora, educação escolar, organização escolar, consequências do neoliberalismo na educação escolar, bem como suas teses apresentadas.

3. 3. 1 Políticas de currículo

A discussão que revela as políticas curriculares das instituições educacionais da Educação Básica, refletem um conjunto de ações e reformas da organização escolar, que objetivam orientar de forma jurídica e legal, a prática do ensino. Nesse sentido, elenca-se ao longo dos anos, que as políticas do currículo escolar estão se associando com a lógica de mercado, ao considerar a escola um espaço à serviço do capital. Ou seja, a partir da compreensão de que a escola é parte importante dos mecanismos que podem reproduzir o sistema capitalista como vigente da sociedade, uma forma de estruturá-la para este movimento, é orientando as políticas que dizem respeito sobre a organização do espaço e tempo escolar, as políticas de currículo.

Ao constatar que o neoliberalismo sintetiza as formas mais recentes da atual fase deste sistema de produção, Ravallec e Castro (2022) entendem que há um considerável avanço das políticas neoliberais na escola, que caminham em contraste às conquistas sociais. Uma destas políticas é vista nos anos de pandemia da Covid-19, como um dos processos que revelaram,

para os autores, um grande avanço do neoliberalismo na educação pública. Os autores evidenciam que no Estado do Rio de Janeiro, criou-se um Plano de Ação da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) em 2020, que determinou a obrigatoriedade do ensino remoto nas escolas públicas, de forma a garantir a continuidade do ensino como medida emergencial e provisória.

Este plano de ação, foi objeto de análise e na interpretação dos autores representa uma tentativa de ameaça à escola pública. Pois, além de investir nos projetos particulares em consonância com o cenário político internacional, que dissemina os interesses privados na esfera de atuação do Estado no campo da educação, contextualiza e reconfigura a compreensão da democracia de forma restritiva. Com o discurso do acesso universal da escola por meio de aulas online – pela parceria com a *Google* e a plataforma “*classroom*” -, reproduz e reforça a determinação da desigualdade e exclusão social, uma vez que os estudantes não possuem condições socioeconômicas iguais, crivando de forma perversa o acesso à tecnologia e aos processos de ensino-aprendizagem, etc (Ravallec; Castro, 2022).

A forma desta política curricular ofertada pelo Plano de Ação da SEEDUC-RJ, altera o sentido da escola pública democrática. A base norteadora que sustenta esta medida emergencial, se consolida na aplicação de conteúdos específicos através de plataformas digitais, desconsiderando as condições mínimas de acesso dos estudantes. Essa propositura esbarra no limite histórico de que os estudantes produzem suas vidas em realidades desiguais. Ou seja, além da precarização do ensino remoto, o caráter místico dessa política consiste em que essa oferta seja propagada como justificativa da democratização da escola pública (Ravallec; Castro, 2022).

Considerando que a organização formativa e pedagógica de uma escola esteja fundamentada a partir de um currículo, Amarante *et al.* (2021) analisam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, como sendo uma política curricular que estabelece a lógica neoliberal na educação, e que formaliza a sua execução nas escolas públicas e privadas do Brasil. Acerca disto, considera-se que a educação é determinada por políticas internacionais que são orientadas às formas do mercado, e por valores distorcidos que se apresentam como conquistas democráticas e justas para o acesso ao conhecimento.

Os autores defendem uma escola e um currículo com base no legado histórico e pedagógico freiriano, que se destaca pela busca por uma formação problematizadora, justa e democrática, contrapondo-se ao contexto político-econômico do neoliberalismo. Uma educação sob a herança do estudioso Paulo Freire, enfrenta os fundamentos de produção desta

sociedade, pois considera que emancipação humana é contrária aos processos de individualização, empreendedorismo, mérito e competição (Amarante *et al.*, 2021).

Acerca do intenso e desafiador debate sobre os documentos que orientam o currículo escolar, Pykocz e Benites (2022) discutem duas abordagens didático-pedagógicas instigantes, a contextualização e os temas transversais nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. De acordo com os autores, estas abordagens destacam aspectos importantes para o desenvolvimento humano. A primeira propõe processos de ensino-aprendizagem que considerem o contexto cultural e cotidiano dos estudantes; e a segunda, promove a construção de temáticas curriculares que possuam importância social, local e global.

Os autores analisaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a BNCC, com associação ao material de implementação dos Temas Transversais, procurando compreender os significados das mensagens documentadas, que acentuam as reformas da Educação Básica em prol do desenvolvimento de aprendizagens significativas dos estudantes (Pykocz; Benites, 2022).

Nesse contexto, foi considerado que estes documentos normatizadores do processo pedagógico, fundamentados pela racionalidade neoliberal, são muito bem planejados e formulados e, portanto, ocultam os fundamentos da política curricular que estão regulamentando. Discorrem que a integração curricular, que associa o conhecimento de diferentes áreas do saber, é uma forma de expandir a formação humana por meio da especialização dos conteúdos, necessários para uma melhor produção de demandas do mercado, bem como a inauguração do ensino politécnico. E que a contextualização, como mecanismo de atribuir mais significado na construção dos conhecimentos, relaciona as realidades humanas para a aquisição de competências e habilidades (Pykocz; Benites, 2022).

Os conhecimentos elaborados por estes documentos postulam que é necessário ter utilidade de aplicação, ou seja, precisam ter conhecimentos que terão utilidade imediata na vida humana, na execução de um bom trabalho, na possibilidade de transformação do presente, etc. Pykocz e Benites (2022) destacam que estas políticas curriculares, ao invés de inovar o processo educativo, o fragmentam e inviabilizam o seu potencial transformador humano, pois na medida que enfatizam a produção de competências e habilidades a partir do conhecimento, retira dele o seu papel autônomo de transformação.

Em complemento a esta discussão, que toma por análise documentos curriculares e suas reformas como pressupostos do avanço do neoliberalismo no Brasil, Tedesco *et al.* (2023) compreendem que a aprovação da BNCC na Educação Básica, é mais uma repercussão política

deste modelo de sociedade, ao apresentar medidas de particularização do currículo do Ensino Médio no território brasileiro. Um dos destaques presentes, alvo de extrema atenção dos autores, foi a negligência do currículo desta etapa da educação na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC, e suas repercussões na criação do currículo base do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina em 2020.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC, engloba o ensino das disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, porém possui pouco espaço de debate, sendo muitas vezes abordado de forma genérica e generalista. Tedesco *et al.* (2023) destacam que o documento normativo da BNCC não indica as referências bibliográficas e as correntes epistemológicas de Filosofia e Sociologia. Em momentos que são citadas, se associam a contextos gerais de humanidades, contemplando as concepções generalistas do discurso neoliberal.

Nesse sentido, Tedesco *et al.* (2023) apresentaram os desafios enfrentados de 80 pesquisadores que participaram da elaboração do currículo base do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina, e dos seus itinerários formativos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Suas descobertas evidenciam que as áreas de humanas estão sendo abandonadas pelas reformas educacionais, pois os interesses das organizações internacionais implicaram no planejamento das diretrizes nacionais, ao prever a formação de sujeitos para a preparação do mercado de trabalho, por meio das áreas de criação de tecnologias e inovação, com o discurso acirrado do empreendedorismo, da competição e individualização.

Este resultado, expressa, portanto, o enfraquecimento da democracia, pois na medida em que valoriza os conhecimentos que destacam as tecnologias e as inovações, em detrimento daqueles que incentivam a formação social e crítica, promove a simplificação da aprendizagem dos estudantes em um momento importante de suas vidas – a juventude, fase que em tese se preparam para a escolha profissional. Nesse sentido, são levados a acreditar que devem sobressair no mundo dos negócios, a serem protagonistas de suas vidas, ou a fracassarem caso não se esforcem o bastante para o desenvolvimento econômico, reproduzindo ainda mais os processos de desigualdades sociais (Tedesco *et al.*, 2023).

Assim, o que se entende acerca do neoliberalismo, bem como de suas consequências no espaço escolar, é que devido ao fato de a escola receber todas as diretrizes curriculares, que vislumbram práticas mercadológicas de ensino (Amarante *et al.*, 2021), ela se torna um lugar que visa a competição sob condições meritocráticas (Tedesco *et al.*, 2023), reproduzindo processos de exclusão e desigualdade social. Ou seja, o modo de se fazer a educação como um

direito social (como direito de todos, que pautava uma coletividade e uma identificação dos sujeitos como classe) converte-se aos princípios do individualismo, pois os estudantes deverão, individualmente, serem bem sucedidos no mercado. Da mesma forma, a busca pelo conhecimento que promete esse sucesso também será feita de forma individualista e competitiva.

Ademais, conforme Amarante *et al.* (2021) sugerem, o currículo escolar deveria ser construído sobre outro sistema de valores. As políticas curriculares deveriam estabelecer os processos democráticos de educação, e não a lógica de desenvolver múltiplas aprendizagens com padrões de conhecimento, ou flexibilidade para cada realidade social, baseado no desenvolvimento de competências e habilidades.

Considerando esse conjunto de determinações, é possível identificar que, ao mesmo tempo em que as políticas do currículo escolar mistificam os valores democráticos, elas realizam o seu desmonte. Esse mecanismo ressoa à produção de Hayek (2010), que compreende a liberdade individual como um princípio coletivo de sociedade. Assim, o progresso do liberalismo, na fase mais atual do neoliberalismo, se baseia em consolidar os princípios políticos do individualismo a serem assumidos por todos os sujeitos sociais como seus ideais de vida e que, ilusoriamente, parecem realizar o bem comum. Na verdade, esses princípios se fundamentam na racionalidade da sociedade burguesa e por isso fazem propaganda de que as políticas do currículo escolar são democráticas, e são elaboradas com potencial de gerar oportunidades para todos os indivíduos.

Ghanem (2004) e Cury (2008a) associam esta estrutura de negação da democratização do ensino, na medida em que o Brasil busca construir um sistema único de educação, mas que é combatido pela determinação histórica do ensino escolar dualista. A problemática de existir dois sistemas de ensino distintos, expressa as determinações de classes sociais, que são socialmente constituídas pela determinação de uma sociedade desigual. Nesse contexto, o conceito de democratização do ensino se perde, pois a lógica dual do ensino assevera desigualdades sociais e corresponde concomitantemente que a qualidade educacional, para a classe trabalhadora se realiza na noção de que de sujeitos livres e independentes precisam conquistar seu processo formativo por meio do esforço e do mérito, destituídos de condições e garantias sociais que assegurem o pleno exercício do que deveria ser um direito.

A política curricular atualiza e desenvolve a lógica neoliberal por meio do ensino de competências e habilidades, que ao serem ensinadas entregam o sucesso do sujeito à sua forma

social de um indivíduo livre para ter iniciativas e criatividade. O que se deve escrever é uma errata da história; onde se lê sujeito livre, leia-se indivíduo reificado.

Assim, as práticas pedagógicas se modificam, atribuem caminhos de valorização de conteúdos específicos e fragmentados em detrimento dos conteúdos produzidos na perspectiva de totalidade e com potencial de produzir uma formação humanizadora. No limite, essas práticas se sustentam pelas principais normas legais, como a BNCC, a LDB, os PCNs, etc., com políticas de caráter neoliberal, ao produzirem padrões empresariais na organização da escola por meio da lógica do mérito. Segundo Dardot e Laval (2016), os resultados vistos nas entrelinhas do que dizem as políticas curriculares são produtos de uma construção histórica e política, a saber, a racionalidade neoliberal.

3. 2. 2 Reforma do Ensino Médio

O segundo agrupamento/categoria identificada ao longo da leitura dos artigos, foi nomeada de Reforma do Ensino Médio, sintetizando as discussões encontradas acerca das reformas produzidas nesta etapa de ensino, bem como seus principais desdobramentos na educação, na sociedade e nos contextos políticos. Sob essa temática, as considerações aqui produzidas, se concentram em apresentar o momento político que esta reforma foi aprovada. Destaca-se que a reforma foi discutida no período do impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, em 2016, mediante a instituição de um governo de direita no Brasil com significativas reformas produzidas no campo educacional, econômico e político.

Nesse sentido, os olhares para esse período histórico se encontram na tentativa de esclarecer a proposta da Reforma do Ensino Médio como uma etapa sob forte ataque das políticas neoliberais. Lima e Maciel (2018) trazem importantes considerações acerca das medidas estabelecidas pelo governo Temer - o governo que assume o país após o ato inconstitucional (golpe parlamentar) -, ao propor a organização do Ensino Médio a partir da lógica mercadológica.

O fundamento que embasa a Lei do Novo Ensino Médio n°. 13.415/2017, aprovada no governo Temer em 2017, foi uma resposta de conciliação da crise do capital, uma vez que buscou estabelecer reformas jurídicas, a começar pela diminuição dos gastos primários a partir da PEC 241/55²⁴. Com a estratégia de ser uma lei discreta e incontestável, Lima e Maciel (2016)

²⁴A PEC 241/55 é uma proposta de emenda constitucional, aprovada em 2017, que prevê o reajuste dos “gastos primários nacionais com pessoal, encargos sociais e investimentos” de ano em ano, até o limite do Índice de Preços ao Consumidor Anual (IPCA) (Lima e Maciel, 2018, p. 6)

destacam que sua primeira apresentação política foi como medida provisória, que impediu a participação social perante a proposta de reforma educacional.

A Reforma do Ensino Médio estabeleceu a alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – nº. 9394/96), estipulando 1.400 horas de carga horária anual, inserção do ensino integral, e a reformulação das áreas de conteúdo obrigatórias, a partir da inauguração de conteúdos mais “atrativos” para os estudantes nos currículos escolares. Para isso, a justificativa central era propor solução para as demandas imediatas do sistema capitalista, aumentando a carga horária de estudo dos estudantes, de modo a efetivar a educação integral, e a definição das áreas de conhecimentos como os “itinerários formativos” criados pela BNCC de 2017 (Lima; Maciel, 2018).

Nesse sentido, os autores atestam que tais medidas de reforma educacional são insuficientes para resolver de fato os problemas constitutivos dessa etapa de ensino. Primeiro, porque a educação se tornou um negócio, na medida em que se desconsidera os direitos sociais e o acesso universal de todos os estudantes, ao modificar as diretrizes, na perspectiva de reduzir os investimentos estatais, medidas que tendem a fortalecer os processos de desigualdade social -, segundo, porque fragmenta o conhecimento em áreas específicas, promovendo a relação dos conteúdos com o desenvolvimento econômico, e não com a formação intelectual do sujeito (Lima; Maciel, 2018).

Desse modo, Duarte e Silva (2023) buscaram esclarecer as reformas apresentadas neste projeto de lei, ao considerar que tais medidas são oriundas dos padrões internacionais de ensino, pois carregam perspectivas tecnicistas e produtivistas na educação. Os autores destacam que esta concepção de ensino é composta por uma agenda neoliberal, que prioriza o desenvolvimento humano para a promoção de competências e habilidades nos indivíduos, para sua sobrevivência dentro da competição no mercado mundial.

Esta lógica mercadológica, que reformula os documentos e diretrizes da educação, sustenta que, devido ao fato do baixo desempenho dos estudantes do Ensino Médio nas avaliações de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), é necessário que ocorram mudanças no currículo para melhorar o desempenho dos estudantes nos processos de avaliação. Nesse sentido, para os reformistas, o Novo Ensino Médio é propagado e defendido como uma oportunidade de promover o crescimento econômico do país, uma vez que é por meio dele que se formará jovens para o mundo do trabalho e dos negócios (Duarte; Silva, 2023).

Acerca deste cenário na educação, Duarte e Derisso (2017) pontuam que a proposta da Reforma do Ensino Médio é advinda de concepções pragmáticas do ensino na Educação Básica, a começar pelos desafios enfrentados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com os autores, estas concepções pragmáticas se destinam a avaliar o processo educacional por meio de exames nacionais em que se aplicam provas nas diversas instituições escolares, com a proposta de mensurar o nível de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio propõe privilegiar o desenvolvimento do conhecimento em determinadas áreas, pois consideram que a responsabilidade pelo desemprego estrutural que acomete quase a totalidade dos alunos é responsabilidade da escola, que não busca se orientar para a inovação e para o protagonismo do estudante frente a realidade social.

Estas idealizações, que atribuem mais significância ao índice numérico de fracasso ou sucesso por meio das avaliações externas, do que dos obstáculos vivenciados na prática escolar, caracterizam a escola como um espaço refém dos processos de desenvolvimento econômico, ou seja, consideram-na como uma instituição promotora de desenvolvimento das capacidades do mercado. Assim, a escola perde seu potencial de formar tendo como eixo a criticidade, criatividade, as relações sociais e culturais tomadas em sua radicalidade (Duarte; Derisso, 2017).

Compreende-se que os enfrentamentos pautados pela lógica de uma educação verdadeiramente formativa vão além dos resultados expressados em dados quantitativos, por provas que buscam avaliar, medir e reforçar a fragmentação dos conhecimentos escolares. Justificar a reforma do Ensino Médio como meta para resolver os problemas de fracasso escolar, enfrentado a décadas, utilizando reformas curriculares, é o mesmo que ignorar a precarização da educação que se recria em todo o processo de escolarização (Duarte; Derisso, 2017).

O estado da Paraíba apresentou desafios educacionais no ensino público, com a chegada das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) em suas propostas curriculares. Estes modelos de escolas foram implementados no Estado, em um momento próximo à implementação da Reforma do Ensino Médio, com o discurso de expandir a Educação Profissional e Técnica no nível médio da Educação Básica (Franca, 2023).

Sob esta análise, Franca (2023) evidencia que a inauguração destes tipos de escolas, destina-se a encaminhar a resolução dos tensionamentos históricos - sob a insígnia da empregabilidade -, acerca da relação entre trabalho e educação, fundamentando a Reforma do Ensino Médio na perspectiva de projetos políticos e pedagógicos oriundos de instituições e fundações financeiras. São orquestrados: Projeto de Vida (PV), que se designam a desenvolver

os conhecimentos estudantis por meio de itinerários formativos; uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que busca produzir competências e habilidades no currículo escolar; proposta de gerencialismo das subjetividades humanas, ao estabelecer a necessidade de competências socioemocionais (CS) nos alunos.

Estas, e muitas outras medidas desenvolvidas para a aplicação da Reforma do Ensino Médio, reforçam a tendência histórica da escola submetida ao paradigma neoliberal, uma vez que promete preparar os jovens para os processos de flexibilização do trabalho, para um mundo inovador, que necessita de sujeitos aptos para empreenderem, inovarem, se reinventarem frente ao novo (Franca, 2023).

A política curricular estabelecida nesta etapa da educação, que tem como eixo a constituição de estudantes que estejam constantemente preparados para o novo (que é, na verdade, a capacidade para lidar com a instabilidade do mundo do trabalho neoliberal), é resultante de um sistema que visa a individualização, bem como processos de atribuição à educação de realizar promessas que não são da sua especificidade e muito menos possíveis de se realizarem nesta sociedade que tem o desemprego como uma determinação estrutural. Ao conceber a educação como estratégias de determinação social para condições específicas, a Reforma do Ensino Médio é mais uma proposta de atender os interesses de uma classe dominante, que é sobretudo defensora da progressão do neoliberalismo (Gomes, 2022).

As diretrizes curriculares que sustentam a Lei da Reforma do Ensino Médio relacionam a educação e o trabalho humano como mediações sociais sustentadas pelas leis do mercado. Ao assim fazer, o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos se simplifica e se reduz às necessidades mercadológicas por serem conhecimentos mais atrativos na medida em que são acessados de forma rápida, respondem aos problemas da vida prática e prometem sucesso sob a ideologia do empreendedorismo.

Gomes (2022) atesta que essa relação intrínseca da educação na etapa do Ensino Médio com o mundo do trabalho, não são efetivamente seguras de sucesso, pois sua reforma se consolida em concepções pragmáticas de educação, que no geral, não poderá garantir aos sujeitos a ascensão social que prometem. Ou seja, ainda que haja uma determinação social, de uma classe sobre a outra, indicando que a educação deve preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, ela não cumpre a sua promessa, primeiro porque defende a ordem neoliberal que determina a todo custo a competição entre os sujeitos, e segundo, porque para que um ganhe, outro deve perder. Essa relação, expressa, portanto, a necessidade de manter os processos de desigualdades sociais em constante aprofundamento.

Esquinsani e Sobrinho (2020) apresentam o currículo integrado a partir da formação integral, da política de Educação Profissional Integrada, que foi experienciada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias – (IFs). Esta observação, revelou que os resultados dos IFs, sem pretender, superaram os índices de qualidade educacional na avaliação de larga escala do PISA. E que os institutos articulam a Educação Profissional à Educação Básica, de maneira a considerar o trabalho como ontológico ao homem, ou seja, como um princípio educativo, de origem pedagógica a partir do método da interdisciplinaridade.

Esta proposta que considera o ensino dos IFs como modelo para as Reformas do Ensino Médio nas instituições escolares públicas, não são interessantes para o governo neoliberal, uma vez que tais medidas não operam com a lógica do capital humano. Esta proposta gerada nos IFs necessita de investimentos financeiros e de valorização dos profissionais da educação, bem como a manutenção da função social da educação pública. Tais projetos são o oposto dos padrões mercadológicos das políticas neoliberais e postulam a necessidade de garantia das condições objetivas de trabalho (Esquinsani; Sobrinho, 2020).

No que se refere a este grupo temático, Bueno e Carvalho (2023) realizam uma pesquisa na cidade de Anápolis (GO), de modo a investigar como vem sendo realizado o ensino de sociologia do Novo Ensino Médio, nas instituições do município, por meio de entrevistas com professores que atuam com o ensino desta disciplina nas escolas. Foram entrevistados 21 professores, por meio do “*google forms*”, pautando questões como: o perfil dos professores de sociologia, informações sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na escola em que eles atuam, e quais os desdobramentos desta reforma no ensino de Sociologia.

As conclusões produzidas pelos autores, a partir da pesquisa supracitada, sintetizam que a organização curricular do ensino de sociologia no EM não se efetiva como estabelece o Documento Curricular para Goiás – Formação Geral Básica: Etapa Ensino Médio Bimestralização. Este documento, segundo os autores, busca articular as normas da BNCC, ao defender a unificação das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sobre essa unificação os resultados destas entrevistas expressaram que o ensino de Sociologia foi fragmentado a partir de trilhas formativas, evidenciando o esvaziamento do conteúdo de sociologia do seu potencial de produção da crítica, da dúvida, do pensamento e do conhecimento que leva além da objetificação (Bueno; Carvalho, 2023).

Ao analisar a Reforma do Ensino Médio, percebe-se que essa lei diminui a importância dos conteúdos que são considerados conhecimentos produtores do pensamento reflexivo, e atribui-se valor às áreas que prometem preparar os jovens para a produtividade e a eficiência

no mercado de trabalho, bem como a exaltação do empreendedorismo e dos caminhos competitivos do mercado (Bueno; Carvalho, 2023).

Os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – IFs ofertam o Ensino Médio por meio do tripé: trabalho, cultura e ciência. Apresentam como objetivo a superação do dualismo estrutural do Ensino Médio no Brasil, que postula uma educação profissional para uma parte da sociedade e uma educação propedêutica para o ensino superior, para a outra. Nesse sentido, os IFs propõe unificar a educação por meio da formação integral dos alunos, sustentando o conceito de politecnia, em que os sujeitos aprendem os rudimentos da produção do conhecimento, numa perspectiva omnilateral e ontológica, desenvolvendo a dimensão intelectual por meio do trabalho como princípio educativo, tendo em perspectiva a totalidade das ciências, de modo que saibam operar seus trabalhos conhecendo as tecnologias orientadas para a superação dos processos de desigualdade social (Santos; Carvalho, 2020, p. 9).

Acerca disto, Santos e Carvalho (2020) reúnem informações dos documentos que defendem a educação ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – IFs e os seus cursos integrados. Os autores destacam que a concepção de educação destes documentos foi ampliada por não restringir a formação à aquisição de habilidades e técnicas. Esse conceito ampliado de educação está garantido nos Parâmetros Gerais do Currículo Integrado de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). Esta ação pretendeu expandir a noção de uma educação que se realiza junto com o trabalho e a pesquisa, não dissociando ensino, pesquisa e extensão na Educação Básica de nível Médio Técnico.

Esta proposta se orienta na direção contrária à dos princípios neoliberais, pois busca relacionar os profissionais da educação em “práticas de transversalidade, contextualização e temas geradores”, para a compreensão da totalidade humana, que considerem os saberes cotidianos, o conhecimento integral superando a formação instrumental, que promete preparar os sujeitos para se tornarem uma mão de obra qualificada para determinadas funções no mercado flexível, desregulamentado e sem garantias de estabilidade no emprego, sem salários fixos etc.. Nesse sentido, a proposta de educação dos IFs considera os sujeitos como humanos socialmente referenciados, que não existem apenas para um mundo produtivo, mas sobretudo para se reconhecerem no ato da produção, que pode ser um espaço de reflexão e produção de conhecimento útil socialmente, para além das demandas imediatas do mercado (Santos; Carvalho, 2020, p. 12).

Pereira *et al.* (2022) compreendem que a SEDUC-RJ já apresentava forte alinhamento com as ideias neoliberais na educação, antes mesmo da Reforma do Ensino Médio, por meio da sintonia do estado do Rio de Janeiro com a lógica gerencialista e com as parcerias público-privadas na educação. Segundo eles, desde 2007, o Estado inaugurou alguns programas educacionais, que pretendiam materializar o ranqueamento da qualidade do ensino e o desenvolvimento de habilidades específicas. Os projetos são: Programa de Educação do Estado (PEE) – que objetivava classificar Estado do RJ entre os 5 melhores Estados do IDEB -; e o Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro (PROEIRJ) – que visava duas dimensões, a Dupla Escola e a Solução Educacional.

Em relação a estas ações, as reformas dos documentos curriculares do estado do Rio de Janeiro, referentes ao Novo Ensino Médio, se fundamentam na justificativa de empenharem anos de luta para efetivação de seus programas que pretendiam reformular esta etapa de ensino, de forma que atendessem às demandas - que mesmo sendo inspiradas pela lógica do mercado, eram - postas como necessárias. Além disso, a Reforma do Ensino Médio foi implementada no estado, por meio da determinação governamental e da prerrogativa das orientações curriculares previstas na BNCC. Mas esse processo, como já dito, não contou com a participação e adesão da sociedade. Aos alunos e profissionais da educação, foram disponibilizados questionários de escuta em que precisaram responder perguntas incisivas e diretas para a efetivação da reforma (Pereira *et al.*, 2022).

Este processo, além de perverso é incoerente, pois o fazer educativo no Ensino Médio, se pauta pelo protagonismo dos estudantes em serem empreendedores e criativos (“se virar”) num mundo de desafios, mas quando se trata de contemplar sua participação nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais, o sistema revela a sua real determinação restritiva e autoritária em que os sujeitos do processo não possuem lugar de participação e intervenção. Essa prática autoritária expressa a forma e o conteúdo dessa educação que se apresenta como inovadora e formativa de sujeitos protagonistas.

A reforma é, portanto, apenas a materialização do projeto da classe dominante, que determina o avanço da precarização da educação pública, uma vez que vincula seu currículo ao princípio de reformar a educação para atender às demandas mercadológicas, que reforçam o caráter neoliberal da competição, do empreendedorismo e do desmonte dos direitos sociais (Pereira *et al.*, 2022).

No estado de São Paulo, esta proposta de reforma educacional foi validada com grande força a partir do Ensino Técnico Integrado ao Médio por meio dos Programas Ensino Médio

com Habilitação Profissional (M-Tec e Novotec entre 2018 e 2020) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETESP), como a maior expansão do Ensino Profissional de nível médio na história educacional do Estado brasileiro (Batista *et al.*, 2022).

De acordo com Batista *et al.* (2022), no Brasil, a modalidade de ensino integrada (educação profissional e básica), se tornou referência em qualidade educacional e por isso se constitui num princípio que embasa as propostas que buscam ampliar os direitos sociais por dentro da oferta do Ensino Médio. Acerca disso, a referência social desta proposta de escola integrada se contrapõe aos programas antigos, denominados, de “Rede/Vence e Projeto das Classes Descentralizadas”, que são estratégias contínuas da agenda neoliberal e apresentam condições de desenvolver uma formação aligeirada para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, os caminhos de integração do ensino técnico ao médio no Estado de São Paulo, mediante a estes programas, são comandados por contínuas parcerias entre o setor público-privado, de modo que para a sua implementação, era necessário contratar instituições privadas que utilizassem os cursos do CEETEPS, para o aumento de vagas nas escolas estaduais. Porém, “o que se efetivou, por um lado, foi o uso dos currículos de uma autarquia pública, o Centro Paula Souza, colocando-a na condição de ‘fornecedora’, e por outro, a emergência do setor privado na educação pública” (Batista *et al.*, 2022, p. 16).

Este fato, que se apropria da necessidade de promover parcerias com instituições privadas no ensino público, com o discurso de expansão do ensino integral, de modo que favoreça a profissionalização dos jovens, em direção ao desenvolvimento tecnológico, não se direciona a uma educação emancipatória. Na realidade, é a consolidação da pedagogia das competências, em que proporciona aos estudantes a mobilização de desempenho individual, promoção de habilidades novas, com conhecimentos flexibilizados e aligeirados (Batista *et al.*, 2022).

Em relação aos impactos da Reforma do Ensino Médio na formação dos sujeitos, Garcia *et al.* (2022) concentram-se em identificar quais são as justificativas legais que repensam o ensino para a formação integral. Os discursos amplos e fundamentados pelas ideias neoliberais, postulam que a formação integral altera a organização curricular do Ensino Médio, propondo que os estudantes passem mais tempo na escola para aprenderem como adotar/entender o mundo do trabalho, “para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017 apud Garcia *et al.* 2022, p. 7).

Esta importante análise considera que a educação escolar tem sido reconfigurada com propostas, projetos, leis e documentos normativos, que disseminam um projeto de educação

caracterizado por um ensino precário, antidemocrático, sob cunho neoliberal, ao ensinar os alunos a serem protagonistas de si mesmos, de modo que saibam sobreviver sem qualquer tipo de políticas sociais para a contenção da pobreza. A proposta educativa do neoliberalismo se pauta na produção de indivíduos que se auto responsabilizem caso o desemprego assole o mercado, ou seja, é a improvisação de sustento social (Garcia *et al.*, 2022).

Ramos e Paranhos (2022, p. 6) destacam que ainda no governo Dilma, foi pensada uma reforma da Educação Básica, em especial, para a etapa do Ensino Médio, por ser considerada uma fase educacional frágil. Foi inaugurada, em 2015, uma proposta nomeada de “Pátria Educadora: qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” pela “liderança de Roberto Mangabeira Unger, Secretário de Assuntos Estratégicos — SAE do Governo Federal”, que apresentava como ideário a “lógica da eficiência empresarial”.

Esta proposta criada, pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT), pretendia atualizar aquilo que deu certo nas tentativas de educação empresarial e, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento dos aspectos da contrarreforma empresarial. Nesse sentido, contribuíram com a reflexão e elaboração desta proposta, as justificativas que constituíram as concepções da Base Nacional Comum Curricular, especialmente pelas vozes dos reformadores empresariais da educação. Acerca destas medidas, associaram-se ao projeto de lei n.º 6.840/2013 – estudos e medidas de Reforma do Ensino Médio pela Comissão especial no ano de 2013 -, e apresentaram a urgência de uma etapa de ensino mais atrativa e próxima às necessidades constituídas socialmente e postas como urgentes para os jovens (Ramos; Paranhos, 2022).

Compreendendo que o desenvolvimento de competências pela BNCC é o lema norteador para reformular a composição das normativas da Educação Básica, o Novo Ensino Médio, como desmembramento desta base curricular e das reformas educacionais há anos determinadas pelo neoliberalismo, predomina em relação às características da instituição de um ensino integrado. Predomina historicamente a proposta que planeja formar uma sociedade voltada para flexibilização, precarização de saberes e conhecimentos, que se desenvolvem para organizar um projeto social, que vise sobretudo, aspectos superficiais de formação empreendedora. O que o capital postula para a educação, consolida projetos fundamentados na competição e individualização, isso apenas beneficia o seu próprio sistema, seja em uma época que se destaca como monopolista, seja em outra como financeira (Ramos; Paranhos, 2022).

Considerando a Reforma do Ensino Médio como um emblema da educação, Nagel (2017, p. 1) defende uma educação política como condição de luta para que o seu atual cenário

seja combatido e não conformado. Mesmo após a oficialização da lei da reforma, assim como exprime o autor, uma política pública não deveria ser “assumida imediatamente como regras e serem cumpridas por mera força de lei”. Ou seja, suas estratégias deveriam ser refletidas por todos aqueles que fazem parte da área de atuação, sendo que, no caso da educação, os professores e todos os envolvidos deveriam lutar por seus posicionamentos políticos, para agirem ou não de acordo com a determinação da lei.

Em consideração ao método materialista histórico-dialético, Nagel (2017) declara ser importante não só considerar os estudos de Marx, mas também os estudos de todos os autores pós-modernos e economistas, de maneira que cada um deles expresse considerações acerca da realidade – mesmo os que defendem a expansão do neoliberalismo na educação –, e da educação em sua prática, para compreender o que pode ser feito, e também o que não deve ser feito. Ao assim fazer, ele destaca que uma educação política referente à Reforma do Ensino Médio só pode ser possível se for questionada em sua atuação, mediante ao currículo imposto, produzido por princípios consonantes com o projeto das autoridades governamentais que não consideram a corporeidade da luta de classes.

Sabendo que essas autoridades possuem um posicionamento negativo em relação aos princípios fundamentados nos valores da justiça, liberdade, igualdade, consideram as tecnologias como um instrumento que poderá assumir o papel do professor na produção do conhecimento (Nagel, 2017).

Ademais, a luta por uma educação que se baseia no esclarecimento político de todos os envolvidos na construção de uma sociedade mais justa, requer revelar que as aspirações do projeto neoliberal estão se concentrando no enaltecimento do desenvolvimento econômico, que visa construir um projeto de sociedade para a competição, individualização, solidão (Nagel, 2017). E essas propostas não devem se sobressair no processo educacional, sem o mínimo de resistência e enfrentamento.

É necessário confrontar as repercussões da Reforma do Ensino Médio com as possibilidades do trabalho enquanto ato formativo. Marx (2010) compreende que o capital só existe pela apropriação do trabalho em sua forma alienada. Na medida em que Antunes (1999) entende o conceito de trabalho alienado relacionado com o Estado e o capital, pode-se identificar que o trabalho é uma necessidade de fortalecimento da produção do capital. Na forma social de um Estado mínimo, o trabalho adquire formas mais autônomas e flexíveis para o crescimento do mercado, do capital e também do Estado.

Nesse sentido, compreende-se que a Reforma do Ensino Médio é um projeto de preparação dos futuros trabalhadores neoliberais e, ao mesmo tempo que busca ser uma política educacional inovadora e promete a solução dos problemas do fracasso escolar enfrentados nesta etapa de ensino - por meio do aumento do tempo do estudante na escola, educação nas plataformas digitais, etc. -, expressa uma formação social que atenda às necessidades do enriquecimento do capital, se sujeitando a nova razão neoliberal (Laval, 2019).

A Reforma do Ensino Médio é, portanto, uma política que busca sustentar o capital, na sua etapa mais perversa, que é a da financeirização da vida. De acordo com os estudos analisados, pode-se interpretar que sua proposta apresenta o fetiche da inovação. Independentemente se o Ensino Médio possibilita um maior acesso democrático dos estudantes, de maneira que eles se sintam mais atraídos para a produção de seus conhecimentos, indaga-se: será que este conhecimento produzirá outra perspectiva além da formação de sujeitos competitivos, flexíveis e independentes?

Assim como destaca Lima (2004), a educação escolar tem se voltado para desenvolver nos sujeitos uma aprendizagem ao longo da vida. No caso da etapa do Ensino Médio, podemos visualizar esta lógica pois, a partir da sua reforma curricular, o foco escolar se concentra em educar os jovens para a construção de aprendizagens que os coloque em situação de competição sob a perversa promessa de que quem aprende mais são aqueles que vencem mais.

3. 2. 3 Formação pela escola

Ao relembrarmos as demais contribuições teóricas estudadas nas primeiras seções deste trabalho, pode-se considerar que, a partir do Movimento dos Pioneiros da Educação de 1932, a escola começou a concentrar sua atenção nos alunos como sujeitos. Cury (2008a) também destaca que o manifesto foi histórico no sentido de propor a superação com o ensino dual da escola, bem como a expansão da escola pública. Ou seja, além de propor uma didática e métodos de ensino que considerem as singularidades de cada educando e a compreensão de suas particularidades e das diferenças de aprendizagem entre um e outro, inaugura-se a educação escolar como direito social.

Ao mesmo tempo que este momento representa uma propositura histórica com certos avanços, ao buscar compreender os sujeitos nas suas singularidades, e propor a educação escolar como direito social, contraditoriamente, é necessário retomar que essa escola reproduz os processos de desigualdade existentes na sociedade. A formação proposta, por mais avançada

que seja, frente às determinações sociais, será realizada dentro do esforço de superar as mediações sociais e históricas constitutivas de sua materialidade. Contudo, a educação por si só não transforma e nem revoluciona a sociedade, mas uma transformação social é impossível sem um projeto formativo.

Chamando a atenção para os desenvolvimentos históricos posteriores deste modelo social, Braatz e Kramer (2023) produzem uma análise fecunda sobre os processos de financeirização concernentes ao neoliberalismo e à educação escolar. Os autores conceituam que a formação dos sujeitos passa a ser mediada pelas determinações de expansão do desenvolvimento financeiro, de forma que a subjetividade humana passa a ser determinada pelos valores mercadológicos. Por isso, os autores consideram que até mesmo a infância passa a ser uma fase de preparação para o sucesso no mercado. Ou seja, a ciência da Pedagogia tem se constituído de acordo com regras mercantis que visam preparar os sujeitos para serem empreendedores, marcando suas infâncias com práticas individualistas e de negócios.

Nesse sentido, até a constituição dos sujeitos na infância está destinada a produzir lucro para o mercado. A escola, na etapa da Educação Infantil, precisa estar associada às condições materiais de produção, que nesta sociedade significa a negação e a objetificação do sujeito, levando a infância a ser marcada por conceitos pragmáticos de desenvolvimento social e intelectual. Nesta perspectiva, contraditoriamente, não prioriza a formação humana que não esteja sintonizada com as possibilidades de multiplicação de capital. Assim, o desenvolvimento de um sujeito que tenha uma formação ampliada, objetivada pelas ações do brincar, do imaginar e da preocupação com o coletivo é substituída por uma educação que os enche de obrigações como a fixação de conteúdos e aprendizado rápido, disciplina, obediência autoritária, etc. (Braatz; Kramer, 2023).

De acordo com os autores, a filosofia da infância ajuda a refletir sobre essa problemática em questão na realidade atual das escolas. Uma infância marcada pelos princípios postos como mais avançados pela racionalidade neoliberal, produz sujeitos indiferentes. Pode-se asseverar o quanto isso é um nexos fundamental para o processo de individualização que está se desenvolvendo e se complexificando a um nível aparente de independência dos sujeitos que combina autossuficiência, auto responsabilização, promessa de sucesso, com solidão e sofrimento psíquico.

Uma formação que se volte para o individualismo, desconsiderando que o ser humano se constitui em sociedade resulta na apatia humana e indiferença do sujeito frente às desigualdades sociais existentes (Braatz; Kramer, 2023).

Ângelo e Medeiros (2020) destacam a Pedagogia das Competências e o lema do “aprender a aprender” como propostas que corroboram significativamente com a racionalidade neoliberal, que se consolida nas escolas e, mesmo sem intenção, dissolve a dimensão democrática da educação escolar. Os autores e signatários dessas propostas declaram justamente que a sua perspectiva de educação contribui no alargamento dos direitos sociais sendo uma educação democratizante, e que no curso do debate teórico-filosófico, a sua materialidade reforça o projeto neoliberal de educação.

Estas epistemologias reforçam a crença no indivíduo quando estabelecem um processo de constituição do conhecimento, baseado na eficiência e na aplicação de métodos que buscam desenvolver nos sujeitos competências, habilidades e aptidões para o desenvolvimento econômico (Ângelo; Medeiros, 2020).

Nesse sentido, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio são exemplos claros de uma formação desprovida de sentido humanizador. Pois são constituídas por meio de categorias mercadológicas que visam a constituição de um sujeito que seja o seu próprio empregador. Ou seja, a educação da sociedade tem sido fundamentada em conhecimentos que pautam o projeto de sucesso no mercado, que ensina os trabalhadores a dependerem somente de si mesmos, enquanto o Estado, progressivamente, se vê livre de suas responsabilidades sociais (Ângelo; Medeiros, 2020).

Essa forma de socialização desenvolve ainda mais o estranhamento do sujeito em relação à sociedade em que vive, pois, a ruptura histórica com uma noção de um Estado que teria responsabilidades básicas constituía uma subjetividade sustentada na ideia de uma coletividade, na qual um grupo de sujeitos se encontravam e se identificavam. Apesar de não depender dessa situação social, a condição das classes sociais se constituía nessa realidade e com a sua aparente dissolução emerge a noção histórica do fim das classes sociais e a emergência do indivíduo empreendedor de si mesmo, com uma “empresa” própria, prestando serviços sem garantias mínimas de reprodução da sua força de trabalho e de proteção à vida (acidentes de trabalho, adoecimento, lesões provocadas pelo desgaste corporal no ato de trabalho, etc.). A totalidade desses acontecimentos constituem um projeto de “formação” materializado nessa sociedade que tem a escola como instituição imprescindível para a sua realização. As instituições sociais passam a se organizar por essa forma mais individualizada, e o Estado não só se desresponsabiliza de suas atribuições mais essenciais, como também se reconfigura em sua forma institucional.

Até 2021, o Estado de São Paulo, comandado pelo governo do PSDB por mais de duas décadas, apresentou um alinhamento com as políticas neoliberais na educação, ao se orientar por instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial. Nessa relação, os efeitos negativos foram a redução dos gastos em investimento na educação pública, má remuneração dos professores, e a criação de políticas educacionais como a reorganização escolar e a progressão continuada (Neto, 2021). Sobre isso o autor pontua que:

Política educacional estabelecida pelo PSDB onde, de maneira geral, os alunos só podem ser reprovados no final de um ciclo de cinco anos o que garante, a partir de um cálculo matemático, os melhores índices de aprovação do país a este estado, índices estes que contrastam com o péssimo desempenho dos alunos nas avaliações e mesmo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pondo em questão a fidedignidade dos índices de aprovação na educação paulista” (Neto, 2021, p. 5).

Estas medidas, ainda que sejam diferentes, acertam o mesmo alvo, a desqualificação da educação, de forma que a educação dos sujeitos seja designada a atender as demandas mercadológicas do mundo financeiro. A falta de investimento público na educação implica em baixas condições de oferta de uma educação pública de qualidade. Essa realidade é demonstrada por meio da baixa remuneração dos professores e da contratação temporária que representam a falta de incentivo e valorização do conhecimento produzido na escola, bem como pela desconsideração dos contextos sociais existentes, principalmente dos alunos da classe trabalhadora ao incentivar as políticas de avaliação padronizadas, para medir o conhecimento dos alunos, como forma de mensurar o desempenho dos mesmos (Neto, 2021).

De acordo com Neto (2021), uma das transformações na educação é vista a partir da implementação da BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e pelo ex-presidente Michel Temer. Esta política curricular expressa o descompromisso com a formação emancipadora da escola, pois além de não considerar efetivamente o posicionamento dos profissionais da educação para a sua aprovação, ela reproduz concepções educacionais voltadas para a racionalidade neoliberal, como o empreendedorismo, individualização, competição, etc.

Além disso, o Estado de São Paulo reforçou e valorizou parcerias entre escolas públicas e empresas, ao estimular a bonificação dos alunos por meio de programas como *Jovem Aprendiz*, que visa preparar os jovens para a inserção no mundo do trabalho, bem como a bonificação salarial mediante resultados positivos nos Sistema de avaliação do rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), a partir da “Lei do bônus” de 2008, para profissionais e servidores escolares, que atingiram “a meta” almejada (Neto, 2021).

Ao compreender a amplitude das propostas neoliberais na escola, Scapin e Souza (2021, p. 2) destacam novas perspectivas da Educação Física enquanto área de conhecimento, entendendo-a a partir dos pressupostos ontológicos materialistas, que a considera como uma “atividade humana objetivada e materializada no plano da cultura (cultura corporal)”. Interpreta-se que as políticas neoliberais se associam às teses pós-modernas, ao apresentar estratégias de reforma curricular, que atribuem a esta área de ensino uma potência conservadora ao se subordinar aos ditames do capital.

Com base nesta interpretação, “o conhecimento em Educação Física se apresenta como um processo de fetichismo absoluto da linguagem enquanto categoria teórico-filosófica para a produção e trato do/com o conhecimento da área”. Ou seja, o conhecimento sobre Educação Física, nos moldes do capital, é considerado como uma área de conhecimento que necessita de expressar certos padrões de manifestação corporal, negando os processos históricos de manifestação histórico-cultural. Portanto, se constitui como mais um conhecimento fragmentado pelas políticas curriculares, ao serem vistas em sua superficialidade (Scapin; Souza, 2021, p. 19).

Tomando as contribuições de Karl Marx sobre o trabalho alienado, Lopes e Silva Filho (2020) destacam que a sociedade neoliberal desenvolve ainda mais a dimensão negativa do trabalho²⁵, de modo a construir um projeto de sociedade para formar trabalhadores especializados. Esta proposta social utiliza da educação, e concomitantemente das escolas e das políticas curriculares, para produzirem em seus processos de ensino, a formação de sujeitos qualificados para o mercado de trabalho. Ou seja, instrumentaliza a educação para que os sujeitos sejam flexíveis, polivalentes, e que saibam trabalhar em equipe, com suas ressalvas de ser individualistas no processo de competição (Lopes; Silva Filho, 2020).

Souza e Flores (2022) realizaram um estudo sobre o incentivo da educação financeira no Estado de Santa Catarina por meio da coleta de informações em teses, dissertações e livros didáticos sobre matemática, com o propósito de entender a instrumentalização desta área de conhecimento. Diante das análises, constatou-se que os conteúdos de matemática giram em torno de promover uma educação dos sujeitos para o empresariamento de si, pautando questões sobre como consumir, investir, poupar, etc., constituindo-os sobre o prisma da racionalidade desse sistema.

²⁵A dimensão ontológica negativa do trabalho, configura-se na percepção da alienação do trabalho, que leva o trabalhador a se estranhar no ato do trabalho, se tornando uma mercadoria que produz lucro para o sistema de produção capitalista (Lopes; Silva Filho, 2020).

Estes valores, destinados a ensinar os sujeitos a agirem no mundo contemporâneo com uma educação financeira eficaz, visa formá-los para serem a expressão viva do reducionismo dos sujeitos a um “*homo economicus*” que, na particularidade histórica do capitalismo, significa a submissão de todas as esferas da vida humana à produção do capital. Assim, estes sujeitos devem respeitar 4 princípios morais no caminho de serem sujeitos de sucesso: a moral do esforço, da promessa, da culpa e do desejo (Souza; Flores, 2022).

A moral do esforço pauta a formação de sujeitos para terem êxito, ou sucesso no mundo. A moral da promessa se pauta no cumprimento das obrigações/deveres sociais. A moral da culpa, postula a responsabilidade social de cada um por si, sendo bem sucedido ou fracassado. E por fim, a moral dos desejos, enfrentada e compreendida por meio da fundamentação teórica foucaultiana, destaca a produção dos desejos em relação ao consumo, que pelo uso da inteligência emocional, precisam ser controlados e organizados financeiramente para conquistarem uma finança bem sucedida (Souza; Flores, 2022).

Assim, a chamada educação financeira passa a compor a educação no contexto neoliberal como forma de ensinar os sujeitos a se organizarem no mundo dos negócios, objetivando formá-los para compreenderem estratégias de investimentos, bem como determinando seus modos de agir. No neoliberalismo atual, o destaque se volta para os sujeitos responsáveis sobre si mesmo, se havendo historicamente com o desafio e o fardo de serem personificações de empresas (Souza; Flores, 2022).

A educação escolar além de ser um campo imprescindível para a neoliberalização como forma de produção e reprodução do sistema dominante, ela é idealizada como salvacionista dos problemas sociais e econômicos, sendo designada a construir na sociedade condições de sobrevivência para os processos de competição, competência e produção (Lima, 2012).

A análise destas perspectivas possibilita enxergar a essência do discurso neoliberal quando os responsáveis pela reorganização da escola dizem que as reformas educacionais visam melhorar a educação escolar, de modo que ela se inove e se torne acessível a todos. A mudança que a racionalidade neoliberal desenvolve é a concorrência pressuposta pelo modelo empresarial numa situação de aguda crise do capital, ou seja, é a constituição das condutas e subjetividades sociais para um protótipo empreendedor, desenvolvendo um saber que sintetiza a forma-mercadoria.

3. 2. 4 Exclusão/Desigualdade social

Conforme foi exposto nas seções anteriores, a educação se encontra, neste tempo histórico, se fazendo como prática social numa sociedade herdeira do capitalismo imperialista, e hoje incorpora, amplia e desenvolve o imperialismo sob uma nova fase, a financeirização do capitalismo. O capitalismo financeiro sintetiza no neoliberalismo a expressão de sua organização política, econômica e social. Nesse sentido, compreende-se que enquanto durarem as determinações sociais tributárias ao capitalismo, haverá sempre uma classe subordinada a outra.

Essa desigualdade produz classes opostas, constitutivas e necessárias ao modo de funcionamento do sistema capitalista, que se produz por meio da exploração dos trabalhadores, para que a classe burguesa seja economicamente beneficiada. Ou seja, para existir uma empresa que produza lucros, são necessários muitos trabalhadores vendendo sua força de trabalho. E essa força de trabalho vendida, no modelo neoliberal, se realiza por flexibilidade e fragilidade das condições de contrato e de trabalho. Nesta relação há uma ideologia de competição, empreendedorismo, eficiência e individualismo, sintetiza as qualidades de um indivíduo que saiba fazer “um bom negócio” para se destacar em sua função.

A par disto, os proprietários dos meios de produção estão a todo tempo buscando formas de investir em um conhecimento que facilite o lucro e a eficiência do trabalho, de modo que não necessite de tantos trabalhadores para a produção de capital. E por assim fazer, incentiva a produção de tecnologias que substituem o trabalho humano (vivo), fortalecendo o desemprego estrutural e intensificando as desigualdades sociais existentes (Molina, 2023).

Molina (2023) compreende que uma das formas de dominação do neoliberalismo é a implementação de inteligências artificiais na educação, cujo objetivo é a sua transformação digital. Considera-se, portanto, que a educação, em suas determinações mais significativas, se precariza e se reduz em sua potencialidade de formação humana. Por dentro dos programas de inteligência artificial, o fazer educativo converte-se mais facilmente num objeto de lucro, de modo que constitua de forma mais eficiente o crescimento econômico.

De acordo com Molina (2023), a transformação digital da educação é uma das determinações que constituem o processo de privatização da educação. No ano de 2020, a eventualidade da pandemia da Covid-19 mostrou a intensificação deste processo. As escolas e universidades tiveram que migrar do ensino presencial para o ensino virtual. Nesse aspecto, a transformação digital da educação se firmou por meio da emergência do caos sanitário entre a sociedade, sendo, portanto, uma proposta de ensino provisório.

Porém, Molina (2023) destaca que este acontecimento, fortaleceu a intensificação de novas medidas de transformação digital na educação, pois, ainda que essa forma tenha sido a única alternativa existente de continuar ofertando o ensino, provocou o acirramento das transformações digitais no que se refere a instrumentalização do ensino, por meio de cursos, plataformas de ensino, etc., que são originárias da quarta revolução industrial vivida hoje no mundo.

A inteligência artificial é, portanto, uma das mercadorias que institui a inovação como forma de modernização conservadora da educação, prometendo resolver determinados problemas e fracassos encontrados nas instituições escolares, de modo que possibilite ao estudante uma aprendizagem mais atrativa e interessante. A tecnologia é vista como um importante instrumento de ensino. Mas, o que não se vê, nesse processo, é a produção de um saber vazio de crítica, pois, ainda que haja “liberdade”, nada garante que as inteligências artificiais não produzirão um conhecimento instrumental, já que elas visam facilitar o processo de produção do conhecimento (Molina, 2023).

Em relação a produção do fracasso escolar, na perspectiva de compreender os problemas enfrentados no chão da escola, Firmino (2022) atesta que a intensificação da crise educacional, constituída pelos processos de evasão, analfabetismo, repetência dos estudantes, se constituem no desenvolvimento do papel neoliberal do Estado. De acordo com a autora, “o fracasso deve ser entendido como resultado das relações políticas e econômicas vigentes”, que constitui um processo educativo para um determinado comportamento social, com o discurso de que os sujeitos dispõem de condições igualitárias e justas de competição. Porém, a realidade social brasileira é constituída por muitas determinações, dentre as quais, nem todos os sujeitos possuem as mesmas possibilidades e condições de ascender socialmente no mundo dos negócios (Firmino, 2022, p. 12).

Nesse contexto, Firmino (2022) acompanha os estudos de Maria Helena de Souza Patto, sobre o fracasso escolar. Pela apropriação desta autora por Firmino (2022), compreende-se que algumas teorias desenvolvidas ao longo dos anos e estudadas por Patto (2015), atribuem a responsabilidade pelo fracasso escolar à escola, ao aluno e ao professor. Justificam as dificuldades de aprendizagens de alguns alunos, por fatores como: deficiências biológicas, físicas, psíquicas, culturais, etc., inconsistências na formação e atuação dos professores e na gestão e na metodologia das escolas, que não buscam atender às novas necessidades e especificidades dos alunos.

Considerando isto, Firmino (2022) conceitua o fracasso escolar como mais uma tentativa de superação da crise do capital que reproduz e mantém em desenvolvimento o processo de desigualdade social. Ao assim fazer, produz o conhecimento como um produto do mercado e arregimenta a perda de significado da educação pública entregando a oferta da educação para organizações sociais (OS) e implementando projetos de escolas militarizadas.

Bechi *et al.* (2023) destacam que as reformas das políticas educacionais neoliberais alinham o trabalho docente com os interesses capitalistas. Ou seja, para que a perspectiva neoliberal se aprofunde, é necessário que o professor seja altamente competitivo e produtivo em sua profissão. Esse processo legitima, em sua totalidade, as determinações sociais da desigualdade social.

Ao criar políticas educacionais que concebem a despolitização da educação pública, por meio das relações de investimento privado no ensino público, o Estado faz da escola um lugar de mensuração de conhecimentos, por meio da aplicação de avaliações externas que visam classificar os alunos, entre bons e ruins. E obriga, portanto, o profissional docente a ser um instrumento de *performance* do processo educacional, ao incentivá-los a procurar o destaque em sua função, via competição entre os demais, mostrando eficiência, visibilidade e adaptação ao novo (Bechi *et al.*, 2023).

Nesse sentido, Bechi *et al.* (2023) destacam que o trabalho docente se encontra cada vez mais em estado de desvalorização e ameaça, pois independente de qualquer etapa educacional, lhes são exigidos resultados que mostrem desempenho e eficiência. Assim, o professor passa a viver em seu ofício o enfrentamento de questões psicológicas como sofrimento, exaustão, depressão, etc. Por isso, na medida em que o trabalho docente se torna refém das determinações políticas-empresariais, ocorre um passo a mais na perda de seu reconhecimento no ato de trabalho.

Captando todos esses olhares, pode-se destacar que a luta pela democratização da Educação Básica como direito social, definido pela Constituição Federal de 1988, teve como objetivo garantir a inclusão de todos os cidadãos como sujeitos de direito da educação escolar. Esta historicidade revela que houve um grande avanço no que se refere aos valores democráticos na escola, instituindo como lei a obrigatoriedade do Estado de garantir a educação escolar para a sociedade.

Porém, a democracia não se concretiza somente na prática da escola brasileira. Primeiro porque logo após a CF de 1988, se expande a ideologia neoliberal no Brasil, e esta expansão reproduz a liberdade democrática convertida numa resolução por dentro das leis do mercado

em detrimento da liberdade substantiva. Segundo, porque a escola adere aos princípios mercadológicos no processo de ensino-aprendizagem, de modo que obter uma educação democrática e de qualidade se tornou sinônimo de responsabilidade individual, bem como de apropriação dos conhecimentos econômicos (Cury, 2008b).

O neoliberalismo (re)produz, portanto, os processos de desigualdades sociais, pois suas ideias transformam o sentido da escola democrática, ao tentar conciliar os valores democráticos com os princípios da sociedade burguesa. Na medida em que as políticas educacionais neoliberais estabelecem na escola o desmonte da educação como direito social, dentro de uma sociedade que evidencia a divisão das classes sociais a partir do predomínio mercadológico nas demais relações sociais, repercute-se a forma implícita da formação de sujeitos reprodutores e educados com os valores e princípios da ordem capitalista em seu desenvolvimento mais perverso e contraditório (Saviani, 2017).

3. 2. 5 Privatização/Precarização do ensino

O desenvolvimento do neoliberalismo se deu de acordo com a alteração das estruturas econômicas e da superestrutura que controla os sistemas governamentais. A justificativa de tal transformação se consolida devido ao contexto da crise do capital em 1970, que necessitou de uma nova organização política e econômica para a manutenção da produção de riquezas. Para isso, era necessário consolidar novas ideologias sociais, políticas, econômicas e culturais, de forma que todos os aspectos da vida humana se direcionassem para aprofundar o processo de financeirização (Mello, 2021).

Nesse preâmbulo, o Estado, como principal agente estrutural das nações, precisava adotar posições mais estratégicas, ou seja, deveria agir como agente mínimo na oferta das condições sociais, de modo que seus investimentos fossem voltados para parcerias privadas. Ao assim fazer, designaria que os interesses coletivos se tornassem em interesses privados (Mello, 2021).

Exemplificando isto, a transferência da responsabilização do Estado para instituições privadas, teve como principal estratégia nos anos de 1990, a “venda e concessão de empresas e serviços públicos estatais para a iniciativa privada” (Mello, 2021, p. 4). Ou seja, ao transferir os serviços públicos para as instituições privadas, promoveu-se a submissão de aspectos relativos à vida social em fundamentos individualistas, levando os sujeitos a buscarem a satisfação de suas necessidades mínimas na determinação social da forma-mercadoria. No que se refere a transferência desses direitos para a iniciativa privada na forma de serviços, a

determinação histórica da estrutura neoliberal no Brasil, estabeleceu novos modos de vida social, modificando as relações de trabalho, de educação, etc., bem como o incentivo ao crescimento de aparelhos privados de hegemonia. São eles: entidades governamentais sem fins lucrativos (ONGs), organizações da sociedade civil, fundações, institutos, etc. (Mello, 2021).

Mello (2021) chama a atenção para um organismo corporativo chamado de Confederação Nacional da Indústria (CNI), fundado em 1938²⁶. Esta confederação representa um aparelho privado de hegemonia, que articula os interesses do setor industrial e a estrutura política do Estado, procedimento que se constitui como um caminho para a universalização dos interesses econômicos do empresariado industrial.

A CNI, ainda que sob novos formatos, atua no Brasil, com aspectos hegemônicos de acordo com os princípios neoliberais. São hoje a tríade pedagógica – o SENAI, o SESI e o IEL²⁷ -, que se alastra por toda sociedade com projetos e intervenções na educação pública. Por isso, não são apenas instituições que lideram o ensino para a indústria, elas promovem, também, ações com significativos desdobramentos na educação pública, a saber, o Novo Ensino Médio (Mello, 2021).

Considerando os crescentes investimentos financeiros de programas internacionais na educação pública, que se utilizam de políticas neoliberais para desenvolver aprendizagens que constituam os sujeitos conforme a racionalidade mercadológica, Dentz (2022) corrobora no entendimento de que a escola se constitui como um dos principais órgãos de propagação destas ideologias, ao tomar como necessária a produção de competências e habilidades exigidas pela forma mais atual do mercado na subjetividade dos sujeitos.

Diante disto, a escola destinada a classe trabalhadora se torna um lugar de acolhimento²⁸ social, que ao invés de proporcionar educação de qualidade para todos passa a ser um lugar de assistência social, aspecto que compromete o objetivo principal da escola, a saber, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Dentz, 2022).

Estas realidades vividas na escola revelam um processo de constituição social determinado pelo regresso histórico do Estado referente às responsabilidades com a sociedade. Nesse contexto, a escola é destinada a se aliar com os investimentos privados para tentar solução

²⁶ Conforme Mello (2021), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), fundada em 1938, colocou em execução o projeto de uma nação urbano-industrial, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

²⁷ “Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), fundado em 1942 pelo Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946 e pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL), em 1969 (Mello, 2021, p. 9).

²⁸“O programa Escola que Protege permite visibilizar a articulação da “rede de proteção social” que tem a escola como espaço central, não somente para acolher, tornar o mundo seguro, mas também como lugar estratégico para identificar, denunciar e prevenir formas de violência contra crianças e adolescentes — um lugar que possui a responsabilidade social ampliada” (Faleiros; Faleiros, 2007, apud Dentz, 2022).

para as suas carências, principalmente para a classe trabalhadora. E por assim fazer, acaba perdendo, aos poucos, a produção crítica do conhecimento, bem como a oferta do mesmo a todos os sujeitos (Dentz, 2022).

Em busca de compreender o que fundamenta a precarização da educação escolar, Soares (2023) investiga o ensino de literatura na escola como campo de conhecimento, considerando sua produção nos mais diversos contextos históricos, desde os que a consideram como produto da cultura, até os que a tomam como condição de vida dos indivíduos. Nesse sentido, para conduzir um ensino de literatura que desperte gosto e interesse pela leitura, é necessário compreender os processos constitutivos das práticas de letramento, que são “o uso da leitura e da escrita na vida cotidiana”. Assim, a autora analisou as normativas postuladas na BNCC sobre como gerar o gosto pela literatura na etapa do Ensino Fundamental e identificou a previsão de metas de aprendizagem por meio do desenvolvimento de habilidades e competências (Soares, 2023, p. 4).

Ao desmistificar a leitura literária como um dom e considerando-a como um processo constituído socialmente, Soares (2023) entende que o ensino de literatura, previsto na BNCC, é mais uma das medidas de imposição dos valores neoliberais desenvolvida pela classe dominante. Isso porque ela não considera as condições de classe e ainda ignora a possibilidade de experiência estética, que só é possível por meio da leitura não instrumentalizada.

Desse modo, o gosto pela leitura, além de ser extremamente restrito a uma parte da sociedade, vem sendo desenvolvido de forma fragmentada, padronizada e restrita de experiências estéticas. Conforme Soares (2023), a literatura, nos marcos da BNCC, se simplifica e se associa a competências emocionais, que pressupõe sujeitos solucionadores de problemas, colaboradores, etc. Assim, o ensino da literatura perde seu potencial questionador, bem como a possibilidade de desenvolver nos alunos a curiosidade pelo aprender a ler (no sentido da leitura como algo constitutivo da vida dos sujeitos).

Balieiro *et al.*, (2023) compreendem que a educação se tornou um serviço como qualquer outro a partir das plataformas digitais que passaram a ser mais um mecanismo de conceber a educação pelos princípios do neoliberalismo. Com a promessa de democratizar a educação, as plataformas digitais – concebidas a partir do capitalismo avançado, inaugurado pela indústria 4.0 -, ganham força de história ao se proclamarem como um novo meio de ofertar uma educação com “qualidade”.

Como destaque, os autores criticam a instituição filantrópica Fundação Bradesco, que se consolida como um programa socioeducacional privado do Brasil, bem como a sua parceria

com a *International Business Machines Corporation* (IBM), que tinha como objetivo “colaborar com o funcionamento da plataforma *Open P-TECH*”, a partir de 2020, com a incidência da pandemia da Covid-19 (Balieiro *et al.*, 2023, p. 12).

Tal associação conferiu uma nova etapa de plataformização da educação nas escolas, que atinge a Educação Básica, a formação profissional, a Educação de Jovens e Adultos e a intensificação da Educação à Distância. Nesse sentido, os princípios que norteiam a realização do ensino por meio das plataformas digitais, atualizam a perspectiva de constituir estudantes com saberes relativos a competências e habilidades para competir em sociedade, valorizando conhecimentos tecnológicos fundamentais para operações empresariais (Balieiro *et al.*, 2023).

Este acontecimento, que marca notadamente um processo de intensificação das políticas de privatização da educação no Brasil, expressa a força ideológica do neoliberalismo se atualizando nas mediações concernente à escola pública, pois desestrutura suas responsabilidades sociais na produção de uma educação de qualidade socialmente referenciada, que deveria ser ofertada pelo Estado, passando a ser conduzidas por empresas privadas que objetivam, especificamente, obterem lucros ao ofertarem projetos educacionais. Assim, favorecem a manutenção do sistema capitalista, que se utiliza da educação formal, como recurso para gerar riquezas.

No Estado do Maranhão, a partir de uma política educacional chamada “Escola Digna”, criada em 2015, o governo visava enfrentar a precarização educacional do Estado. A medida adotada visava fundamentalmente a transformação da educação tradicional e seus atrasos. O quadro de fracasso do sistema de ensino do Maranhão era definido pelos resultados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2015), que informou em 2015, que de 364.533 alunos matriculados na rede estadual de ensino, havia “uma distorção idade/série média de 61% nos anos iniciais e 30,8% nos anos finais do Ensino Fundamental” (Ferreira; Santos, 2023, p. 4), e do IDEB, que apresentou a pontuação em 3,1 como nota para a rede estadual. Considerando essa realidade, a Política Educacional Escola Digna se constituía num esforço de promover uma educação mais humana, ao criar novas escolas, incentivar a gestão democrática, etc.

Analisando a totalidade social desta Política Educacional Escola Digna, Ferreira e Santos (2023) destacam que esta acaba sendo mais uma política de performance do neoliberalismo. Ainda que essa política, na aparência, se estruture para transformar a educação em condições justas entre a sociedade, na essência ela constitui processos de privatização escolar para obter bons resultados nas avaliações externas de larga escala implementadas pelo

Ministério da Educação, que a justifiquem como “boa”, tendo por base números para classificar as melhorias ou os fracassos escolares.

No Estado da Paraíba, também é visto o processo de expansão do neoliberalismo nas políticas educacionais e, portanto, na organização dos tempos e espaços da educação escolar, pois de acordo com Franca *et al.* (2023), a modalidade do Ensino Médio e da Educação Integral evidenciam formas de precarização escolar no Estado, ao proporem novos métodos de ensino, de gestão, do trabalho docente e das relações sociais. De acordo com os autores, o que causa tais mudanças são as Escolas de Tempo Integral e Técnicas (ECI e ECITS).

Essas escolas apresentam como intenção desenvolver uma educação inovadora, que estabelece articulações com os setores privados, e faz da escola um espaço de desenvolvimento das habilidades e competências. O estado da Paraíba implementou em sua educação pública uma política curricular por meio de um projeto piloto inaugurado em 2016, no qual o Estado recebe uma coletânea de livros desenvolvidos pela ECITS. A produção e distribuição deste material foi garantida pelo Banco Itaú Educação e Trabalho (IET), para a sua propositura nas escolas de Educação Básica. Este material apresenta métodos acerca da perspectiva educacional empreendedora e disciplinas denominadas: “intervenção comunitária (IC); inovação social e científica (ISC) e sequência didática empresa pedagógica (EP) (Franca *et al.*, 2023).

No período da pandemia da Covid-19 houve um intenso aligeiramento da educação ao consolidar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como resposta à impossibilidade das aulas presenciais. O ERE se constituiu como um enfraquecimento dos processos formativos escolares pois, ainda que tenha sido um projeto criado a partir da situação pandêmica no mundo, se expressou, portanto, como um aproveitamento do caos para a sua inserção na educação (Melim; Moraes, 2021).

Também foi analisado pelos autores o fortalecimento do ensino à distância, principalmente nas universidades brasileiras, como forma de ampliar suas parcerias público-privadas. E mesmo que as duas modalidades – ensino remoto e ensino à distância -, apresentem semelhanças e diferenças em seus formatos de ensino, elas possuem determinações comuns por serem projetos educacionais mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicações (TIC's) (Melim; Moraes, 2021).

Nesse sentido, Melim e Moraes (2021) consideram que o ensino remoto e o ensino à distância, ainda que apresentem ser formas democráticas de acesso à educação, trazem muitos danos na formação dos sujeitos e, principalmente, para o trabalho dos professores. Sua execução produz o conhecimento sem uma apropriação crítica dos conteúdos, evidenciando estratégias

mercadológicas e reduzindo os docentes a meros executores de tarefas, quando não são trocados por tecnologias.

Seguindo nesta análise, Valente e Militão (2023) analisam o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014/2024²⁹ como uma tendência contemporânea de política educacional neoliberal, ao problematizarem a Meta 18 do documento, que aparentemente visa a valorização dos profissionais docentes, mediante a planos de carreira e remuneração. De acordo com os autores, a valorização docente reflete algumas condições, dentre elas: as formações (inicial e continuada), remuneração íntegra, boas condições de trabalho e plano de carreira amparado por lei.

No entanto, o estudo realizado evidencia que a Meta 18³⁰, na verdade, se sintoniza com a racionalidade neoliberal ao estabelecer a meritocracia como critério de reconhecimento para os docentes, incentivando-os a receberem recompensas salariais – como bonificações e gratificações -, sob júdice de alcançarem o ilusório marcador do bom desempenho e resultados satisfatórios nas avaliações de educação escolar. A este fato, o reconhecimento profissional não se assegura na verdadeira valorização do docente: “depreende-se, portanto, que a palavra valorizar denota uma responsabilização do/da profissional por sua capacidade, seu rendimento, compromisso, esforço individual e dedicação ao processo de ensino e aprendizagem” (Valente; Militão, 2023, p. 617).

Por fim, conforme a análise de Castro e Silva (2022), o município de Caxias do Sul apresentou alguns dados peculiares acerca da oferta da Educação Infantil (EI). A partir da obrigatoriedade da universalização da EI nos municípios, previstos pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) e pelas Leis que oficializam o Ensino Fundamental (EF), em vez do município criar sua própria Rede de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), este destinou a compra de vagas para esta etapa no setor privado. Ou seja, considerou ser mais lucrativo o investimento na compra de vagas em escolas privadas - que a propósito receberam o incentivo de abertura às pressas -, para se mostrarem atuantes com a universalização do ensino, do que formar a Rede de EMEIs, com todas as demandas previstas no sistema público.

²⁹Lei nº 13.005/2014 - PNE 2014-2024, “composto por 14 Artigos, 20 Metas e 254 Estratégias voltadas a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino”, é condição de garantir uma educação básica de qualidade a todos os sujeitos, e apresenta algumas metas de valorização docente como política de Estado (Militão; Aranda, 2019, p. 59 apud Valente; Militão, 2023, p. 6).

³⁰ “A Meta 18 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) obriga que a União, os estados, municípios e Distrito Federal garantam planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação escolar básica pública, denominação definida no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, bem como também 8 estratégias distribuídas em dar estrutura para as redes públicas de ensino, acompanhamento e suporte para a contínua formação dos docentes, melhores condições de trabalho, planos de carreira, etc. (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 2014, apud Valente; Militão, 2023, p. 7).

Desse modo, o cenário educacional referente a esta etapa da Educação Básica é dominado pelo setor privado e por uma rede de convênios que ofertam o ensino para crianças de 0 a 5 anos no município de Caxias do Sul. A autora destaca, a partir de algumas entrevistas realizadas entre diretores e funcionários da gestão escolar, bem como da análise documental da EI, que a lacuna existente se deve ao desconhecimento acerca da importância desta etapa no desenvolvimento humano, privilegiando apenas a possibilidade de gerar lucro e de ampliar os contratos com instituições privadas.

Faz-se necessário lembrar que a privatização escolar - que por sua vez reflete na precarização do ensino - segundo Freitas (2018), é uma forma de alterar o interior do serviço público em uma prática empresarial. Nesse sentido, muda-se o entendimento do que é uma escola de qualidade, deixando de ser uma instituição que realiza diferentes processos formativos para o desenvolvimento humano dos sujeitos, seja em projetos, provas, atividades diversas, e passa a ser uma instituição que valoriza resultados altos nas avaliações externas e de larga escala, nas reduções de recursos escolares, professores competitivos, etc.

3. 2. 6 Conservadorismo/Neoconservadorismo

No que concerne ao entendimento do contexto histórico de inauguração das políticas neoliberais, nos anos de 1970, evidencia-se a criação de algumas estratégias de diminuição dos direitos sociais pelo Estado, a partir de importantes relações com o sistema financeiro, que previa liberdade de mercado, privatizações do sistema público e aprofundamento das relações de mercantilização. O neoliberalismo consiste, portanto, em uma ofensiva mais desenvolvida de manutenção e reprodução do sistema capitalista que oculta essa determinação fundamental em novas roupagens.

Assim, as configurações neoliberais atuais, compõem um conjunto de ordenamentos liberais, que buscam a conservação da riqueza do capital, porém, com o discurso da livre concorrência, do empreendedorismo, eficiência, etc. Por muito quererem a privatização total dos setores sociais, incentivam o livre comércio, de modo que as relações sejam sempre entre fornecedor e consumidor. No que diz respeito à educação, é observado o incentivo à “terceirização, as parcerias público-privadas (PPP) e a inserção do modelo empresarial na gestão escolar” (Lima *et al.*, 2021, p. 9).

Um projeto de lei que retoma os modelos conservadores de educação e se converte numa importante ofensiva neoliberal é o projeto *Escola Sem Partido* (ESP). De acordo com

Lima *et al.* (2021), o que precede a esta proposta é a ilusão da neutralização da educação – ao pautar a proibição do ensino de conteúdos como gênero, sexualidade, religião, política, movimentos sociais, etc. –, como um processo de avanço do neoconservadorismo no Brasil. Logo, a educação se fragiliza em seu sentido público e político e desconsidera os professores como sujeitos autônomos em seus pensamentos e na definição de seus pressupostos histórico-filosóficos da educação.

Tais mudanças educacionais foram evidenciadas como um projeto da nova direita do Brasil, principalmente nos governos Temer e Bolsonaro. Porém, segundo Lima *et al.*, (2021), a BNCC já vinha sendo planejada e discutida em governos anteriores e, da mesma forma, a Reforma do Ensino Médio já se encontrava em debate há mais de vinte anos. Por sua vez, o Projeto Escola sem Partido tem seus primeiros desdobramentos no ano de 2004. Por isso, conclui-se que a estratégia de converter a educação num serviço do capital, não se circunscreve apenas às forças políticas atuais, estas são, portanto, o desenvolvimento de um projeto societário tributário ao avanço do capital em sua marcha histórica irrefreável.

Por conseguinte, Melo e Marques (2023) analisam estas propostas conservadoras e destacam que no ano de 2001 houve a primeira experiência de Escolas Cívico-Militares no Brasil, a começar no Estado de Goiás. De acordo com os autores, em 2013 houve a aceleração do processo de militarização das escolas, e estes revelam as forças reacionárias do conservadorismo no Brasil, pois postulam que o ensino escolar deve se inspirar nos valores da Polícia Militar ao considerá-los como princípios importantes para a produção de uma educação de qualidade.

Em 2019 houve o avanço e incentivo para a abertura das Escolas Cívico-Militares no país, com o decreto promulgado por Bolsonaro. Este investimento governamental expressa a necessidade de expandir socialmente a perspectiva autoritária de valores como disciplina e respeito, pois para a extrema direita é fundamental que os sujeitos sejam autoritariamente disciplinados e respeitosos frente a ordem estabelecida. E concomitantemente a isso, pauta-se o desenvolvimento de uma educação que expresse bons resultados nos exames de larga escala (Melo; Marques, 2023).

Melo e Marques (2023) afirmam que os valores cívico-militares expressados são nada mais do que uma união dos valores burgueses de sociedade, que visam estabelecer o controle social daqueles que se comportam contrários às ideologias reacionárias. Nisso, o governo de extrema direita estabelece seus nexos históricos de poder político por meio de uma educação escolar autoritária.

No cenário atual, em que a educação se torna um serviço oferecido no mercado e um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, ao se orientar conforme os interesses dos grupos conservadores, Ramallete (2023) destaca algumas perdas para este campo social. A autora declara que, a partir do golpe de 2016, no Brasil, é possível encontrar retrocessos que dizem respeito a: I) formação das infâncias, afetando o processo de alfabetização ao criar políticas³¹ que interferem no processo de letramento das crianças; II) aprovação das reformas curriculares do Novo Ensino Médio e da BNCC, ao se ancorarem na pedagogia das competências e III) condução do país por meio de duas gestões (Temer e Bolsonaro) e 7 ministros da educação, ocasionando a redução de verbas, vetos e neoliberalização das políticas educacionais, como a diminuição do incentivo a educação pública quando não reajustam o salário dos professores, não promovem novos concursos públicos, reorientam as políticas de Educação Inclusiva, etc.

Estas perdas elencadas sintetizam o desenvolvimento de um cenário regressivo da educação pública do Brasil na medida em que irradiam suas formas sociais de desenvolvimento em todas as demais instâncias correlatas à sua forma institucional. As leis e currículos escolares, os investimentos estatais, as metodologias de ensino e os processos formativos infantis ressoam à sua forma corroída de serviço e acolhimento; portanto, perde-se o valor de direito da educação e se arregimenta a ilusão socialmente predominante de que se a classe trabalhadora quiser educação de qualidade deve pagar por ela (Ramallete, 2023).

Sobre estes aspectos, Palú e Petry (2020) chamam a atenção para as determinações negativas que o processo de neoliberalização das políticas públicas educacionais traz para a sociedade. Segundo os autores, os fatores que levam a criação de políticas neoliberais na educação se devem à globalização. Esta, cria elos entre a economia global e faz da educação uma mercadoria a ser vendida. Assim, a educação pública perde cada vez mais o seu valor como direito social pois, uma vez que lhe é atribuída a função de gerar riquezas para o mercado, o seu valor não será mais de formar uma sociedade humanizada, mas sim produtivista, conservadora dos princípios capitalistas e altamente desigual.

Ao analisar o aprofundamento da desigualdade econômica na sociedade é possível identificar que a articulação entre os valores neoliberais e o neoconservadorismo atualizam as problemáticas sociais, reforçando a cisão entre as classes sociais que obtiveram sucesso na

³¹Como a Política Nacional de Alfabetização (PNA), intitulada no ano de 2019, que defende o método fônico no processo de alfabetização das crianças, bem como o termo literacia. Esta política, também instituiu um projeto conhecido “Conta pra mim”, que no olhar de Ramallete (2023), é um programa que retira do universo infantil o mundo de fábula, do imaginário – fase necessária ao desenvolvimento humano -, pois possui finalidades utilitaristas no processo de leitura.

lógica do capital e aquelas que foram oprimidas por essa mesma lógica. À medida em que o neoliberalismo avança, acontece a participação mínima do Estado nas decisões econômicas que proporcionam a reprodução da força de trabalho, e, portanto, na garantia das condições sociais, de maneira que este não interfira de forma regressiva nas negociações econômicas do mercado, resgatando a concepção liberal do que seja liberdade. Ao reproduzir estes princípios, o neoliberalismo também reforça a determinação de individualização dos sujeitos, na qual cada indivíduo deve se responsabilizar por si próprio e se tornar seu próprio mantenedor social. Tal perspectiva desconsidera as desigualdades estruturais e desloca para o campo moral e individual aquilo que é, fundamentalmente, uma questão política e coletiva (Palú; Petry, 2020).

O neoconservadorismo surge por volta dos anos de 1960 e 1970, sintetizando determinações sociais e políticas da burguesia estadunidense e europeia. Os acontecimentos referentes ao Estado de bem-estar social eram entraves para expansão do capitalismo, que necessitaria de novas medidas para continuar sua reprodução. Mediante a criação de novas formas de administração Estatal, as políticas neoconservadoras ganham amplo consenso, ao defenderem a liberdade individual e disseminar a ideia de que o controle do Estado seria nocivo em relação aos termos morais, econômicos e sociais instituídos no contexto de pós crise de 1970. A isso se somava um processo de sucateamento e precarização da esfera pública como projeto de avanço da esfera privada na regulação da reprodução da vida.

Compreendiam, portanto, que a partir do fracasso do Estado, ao não manter a produtividade do mercado, associada ao crescimento da inflação e endividamento público que recai sobre a classe trabalhadora, torna-se uma ideia socialmente aceita de que o Estado estaria sem condições de garantir os direitos sociais. Diante desta conjuntura, foi preciso “reduzir os gastos governamentais; aumentar a taxa de juros; desregulamentar a economia; e instituir um sistema tributário regressivo” (Moll, 2015, p. 5, apud Lima; Hypolito, 2019).

Com isso, ressurgiram antigos valores da ordem capitalista, que se instituíram a partir da aliança de grupos com a nova direita. Estes grupos são conhecidos a partir da união de neoliberais com neoconservadores (grupos que defendem as tradições culturais associadas a valores sociais, sobretudo na lógica de mercado) e populistas autoritários (classe trabalhadora que se assegura nos valores religiosos tradicionais da família). Estas relações se destinam a impor valores nos indivíduos como a responsabilidade sobre suas ações e a capacidade de escolha (Lima; Hypolito, 2019).

No curso desses acontecimentos, destaca-se a instauração ilusória de uma sociedade constituída por indivíduos livres e independentes, que podem fazer suas próprias escolhas

destinadas a garantir sua própria manutenção sob a responsabilidade individual. Trata-se de uma determinação ilusória e perversa, pois o mercado só pode vender o que a classe trabalhadora puder comprar. Não é necessário tecer muitas considerações para sustentar que a classe trabalhadora carece muito mais do que consegue obter do mercado, e por isso sobrevive em condições miseráveis, na falta do básico.

Não por acaso certos acontecimentos, como o advento do Projeto de Lei Escola Sem Partido se fortalece com a fundamentação libertária dos indivíduos e se associa a grupos autoritários, tal como evidenciado por Lima e Hypolito (2019, p. 8) como “fundamentalistas religiosos populistas-autoritários e os evangélicos conservadores”. Essa perspectiva institui nas decisões educacionais a convicção dos sujeitos pelo ensino individualizado, mistificando as relações sociais que se estabelecem em sociedade e em coletividade (Lyma; Hypolito, 2019).

Vive-se no Brasil atualmente a crescente onda dos movimentos neoconservadores em diferentes áreas. Miranda (2020) postula que os grupos da extrema-direita defendem a todo custo os interesses do capital e mistificam sua atuação autoritária e ofensiva em relação à democracia social, se sustentando pelo discurso da liberdade individual. Expandem e aprofundam o autoritarismo, com base na criação de figuras míticas e repressivas do governo - com características fascistas -, acirrando o controle ideológico sobre as intolerâncias sociais e consecutivamente mistificando a resolução dos problemas da sociedade nos preconceitos que se articulam nesta forma conservadora, aos problemas econômicos e sociais de reprodução da classe trabalhadora. O limite incontestado de produção e reprodução desta sociedade se converte na explicação religiosa e encantada sobre o que deve ser combatido na vida social. A explicação da não-realização plena desta sociedade se fetichiza na resolução das questões de gênero, de constituição das famílias etc., e a reprodução de desigualdades sociais se resolve na eliminação do outro não-idêntico e intolerável.

No âmbito educacional os impactos referentes ao acirrado processo de desigualdade social não são tributáveis somente das relações de privatização da educação, mas da totalidade das determinações que a encaminham e a direcionam. O desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, as condições de trabalho dos professores, os currículos, a gestão, as condições psíquicas dos alunos são premidas por uma política conservadora que organiza a vida social e todos os setores que a compõe para expandir o lucro do capital e de seus mercados (Miranda, 2020).

Conforme Freitas (2018), o neoconservadorismo expresso na educação escolar reforça a crescente lógica da liberdade social e pessoal, ensinando os sujeitos a serem fortes, resistentes

e autossuficientes na busca pela conquista por meio do mérito individual. Esta compreensão não condiz com as bases de uma democracia substantiva, em que a educação deve ser um direito socialmente referenciado. Ao analisar que o avanço do neoliberalismo é tributário do retorno ofensivo destas políticas conservadoras que se sustentam na formação de sujeitos individualizados e aparentemente independentes, aptos ao trabalho flexível, ao mercado e suas imprevisibilidades, percebe-se a constituição de uma sociedade que se desenvolve no espectro autoritário, posto que estes sujeitos acreditam que se formaram e se tornaram quem são por méritos individuais.

A este destaque, preocupa-se sobre os fundamentos desta perspectiva política, que tenciona a sociedade a se tornar cada vez mais posicionada com posturas empreendedoras, flexíveis, sob o fetiche da inovação tecnológica, etc., ofuscando os processos históricos que se constituíram com muita luta por igualdade de direitos sociais. Saviani (2017) e Apple (2003) destacam que a ofensiva neoliberal de sociedade se sustenta na dissolução do regime político democrático, e institui a conversão da democracia de um conceito político, que tecia minimamente universalidade, para um conceito econômico de satisfação de necessidades individualizadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar a relação entre neoliberalismo e educação escolar por meio de estudos publicados em sete revistas científicas, que são periódicos de destaque no campo acadêmico ao produzirem debates para a produção do conhecimento em direção contrária às ideologias que pretendem destituir a propositura histórica formativa da escola.

Na primeira seção foram desenvolvidos os fundamentos do neoliberalismo enquanto fase atual do capitalismo, analisando a constituição de suas determinações históricas, sociais e econômicas. Buscou-se desenvolver as chaves basilares para a compreensão da produção e manutenção econômica do capital – trabalho alienado, pseudoliberalidade e conservadorismo –, para esclarecer como o processo educativo escolar passa a ser um campo de investimento das determinações neoliberais. Especificou-se a síntese histórica do neoliberalismo no Brasil nos anos de 1990, na tentativa de expor os períodos governamentais de sua avalanche e de resistência, bem como do processo regressivo da educação escolar como um direito social a partir da desregulamentação do Estado como responsável por garantir a escola para todos.

Na segunda seção buscou-se compreender como a racionalidade do neoliberalismo

constitui as práticas pedagógicas, que tendem a propor o ensino com base no fetiche do progresso tecnológico e inovador, bem como o crescimento de propostas curriculares que simplificam a formação profissional e técnica, sob a ilusão de realizarem-se pelo princípio democrático. Destacou-se que a expansão e o aprofundamento das inspirações neoliberais na escola reproduzem e desenvolvem os processos de desigualdades sociais, ao passo que, as políticas de caráter neoliberal constituem uma escola que ensina aos alunos a serem competitivos, eficientes, flexíveis, e que busquem adquirir competências e habilidades empreendedoras, sendo produtivos para o sistema capitalista.

Para tal estratégia, reformulam-se as políticas curriculares – como exemplo a promulgação da BNCC e a reforma do Ensino Médio –, no sentido de contribuir para a formação de uma sociedade que atenda às necessidades do mercado de trabalho. Nesta perspectiva reducionista, o currículo não se pauta pelos conceitos históricos e críticos, mas pela afirmação das determinações do capital. No decurso destes acontecimentos mistificam-se as questões sociais de desigualdade e culpabiliza-se a escola pelo fracasso dos alunos, por não ser uma instituição com condições e possibilidades de fazer com que todos os alunos obtenham sucesso.

Na terceira seção realizou-se o esforço de expor os resultados da pesquisa bibliográfica produzida mediante a análise dos 41 artigos selecionados como material de pesquisa. Por meio da análise de conteúdo, inspirada em Bardin (1977), sistematizou-se seis unidades temáticas/categorias, que aspiraram sintetizar o avanço das ofensivas neoliberais na educação escolar. O 1º agrupamento de temáticas/categorias, que foi denominado de “Políticas de currículo”, procurou sintetizar como o currículo escolar está sendo reformado a partir das políticas neoliberais, e por isso desenvolve um limite nos processos educativos expresso na formação de sujeitos individuais constituídos subjetivamente para atender às necessidades do mercado.

A partir destas compreensões, identificou-se algumas categorias integradoras, como forma de elencar o que se encontrou nos artigos que debatem as “Políticas de currículo”. Uma dessas categorias é o ensino antidemocrático. Este se sustenta sendo uma mediação constitutiva da desigualdade social expressa fundamentalmente em três processos interdependentes: 1) a proposta de democratização escolar a partir da modalidade de ensino remoto, que põe em pleno desenvolvimento a exclusão dos estudantes do acesso ao saber escolar, responsabilizando as famílias pelas condições objetivas de ensino e aprendizagem; 2) a ênfase dada pela BNCC na educação mediada pelos princípios de aquisição de capacidades e habilidades empreendedoras e competidoras, que em si é uma promessa irrealizável, mas ao mesmo tempo muito funcional

à mistificação dos limites da particularidade histórica do capitalismo; e 3) a integração do currículo, que reflete acerca da seleção de conteúdos ditos “inovadores” pela BNCC, com a sua proposta curricular de integrar as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia com áreas afins. Esse movimento sintetiza o esvaziamento e a desvalorização das humanidades no contexto da educação escolar. Ante a essas determinações, reforçamos que a educação escolar está predominantemente constituída pela racionalidade neoliberal (Lima, 2012).

O 2º agrupamento de temáticas/categorias representa o esforço de expor os desenvolvimentos das propostas neoliberais em curso por meio da imposição da Reforma do Novo Ensino Médio no Brasil. Após décadas sendo pensada, estudada e planejada pelos responsáveis governamentais, a reforma propôs um currículo para um Ensino Médio com a promessa de ser mais atrativo à juventude pois, de acordo com os índices de evasão desta etapa de ensino, era necessário buscar outras formas de se produzir o processo educativo dos estudantes.

Assim, compreende-se que as categorias integradoras do Novo Ensino Médio são: I) a fragmentação das aprendizagens, pois a reforma define as áreas do conhecimento em itinerários formativos, considerando que alguns conhecimentos precisam de maior dedicação e tempo do que outros; criam expectativas nos exames nacionais, de modo que estes revelem os resultados da qualidade da educação escolar, com base nas notas; II) a educação como um negócio, ao estruturar a reforma a fim de reduzir os gastos estatais, ao se relacionarem com instituições e fundações financeiras, promovendo a privatização do ensino público; III) a associação imediata das relações entre o mercado de trabalho e a educação; IV) a formação de sujeitos empreendedores que saibam se relacionar, suportar e se adaptar emocional, social e economicamente às demandas do mercado e, V) a expansão e predomínio dos saberes concernentes ao Ensino Técnico em detrimento da formação geral e ampliada que deveria ser proporcionada no Ensino Médio. Essa é uma forma de vincular a educação às necessidades do mercado de trabalho.

Destacamos assim, que o Novo Ensino Médio possui, como um dos principais nexos históricos de atualização da ofensiva neoliberal, a formação de sujeitos que acreditam ser protagonistas de suas vidas. Estes sujeitos são bombardeados por conteúdos que pautam compreensões mercadológicas sobre a organização da vida, desde a sua preparação para a atuação no mercado de trabalho até a efetivação de suas ações no mundo, se tornando competitivos, individualistas e eficientes de acordo com a lógica do capital (Lima, 2012).

A impossibilidade de realização histórica destas promessas põe a necessidade de

superação desta realidade. Ao mesmo tempo, essa impossibilidade abre um campo de intervenção na escola, que se desenvolve na própria contradição interna desta forma ilusória de projeto de educação. A não-realização das promessas desta proposta, na educação escolar, é fundamento da forma contraditória e limitada tributária a esta sociedade, e que deve ser tomada como objeto de formação humana na educação escolar.

O 3º agrupamento de temáticas/categorias sintetizam as mediações concernentes à importante função da escola na formação social, uma vez que ela pode fortalecer processos hegemônicos, ou desenvolver caminhos de resistência. Encontramos as seguintes categorias integradoras: I) que os sujeitos vêm se constituindo por meio de uma subjetividade individualista e mercadológica, instituída por um processo educativo destinado a auto responsabilização dos indivíduos pela obtenção do sucesso na vida, ensinado desde a primeira infância; II) a criação de diferentes pedagogias, que se fundamentam numa determinada perspectiva de ciência, para o desenvolvimento de estudantes individualmente eficientes, prontos a aprenderem os conhecimentos concernentes às demandas do mercado; III) a bonificação de professores que cooperarem para os índices de sucesso nas avaliações externas como forma de recompensa àqueles que obtiveram sucesso; IV) o ensino da matemática com o objetivo de ensinar os melhores caminhos para investir e poupar financeiramente; V) formas de expansão do trabalho informal mistificado de trabalho empreendedor, postulando que os estudantes podem ser empregadores individuais de si mesmos, sob o mito de produzirem sua própria riqueza a partir de seu esforço e mérito, sem necessitar de um chefe e/ou de um empregador.

Dardot e Laval (2016) destacam que os nexos de desenvolvimento do neoliberalismo na sociedade dependem de uma reorganização da escola como instituição educativa, fundamental para a internalização de uma subjetividade aderente ao projeto de emergência histórica de um novo tipo psicofísico como personificação das relações de mercado. Sendo a escola o lugar que os estudantes passam grande parte do tempo de suas vidas, internalizam por meio das relações nesta instituição, nexos fundamentais do processo de socialização.

O 4º agrupamento de temáticas/categorias sintetiza o que é mais avassalador na relação entre a perspectiva neoliberal e a educação escolar: a expansão e o desenvolvimento ulterior das desigualdades sociais. Elenca-se como categorias integradoras, I) a educação digital, ao se propor a transformar a educação em processos de ensino e aprendizagem digitais, de modo a criar plataformas de ensino, cursos *on-line*, bem como o uso de inteligências artificiais para a internalização de conhecimentos sem reflexão e crítica.

Este processo, que se apresenta sob o místico véu da democratização do ensino, constitui um caminho de aprofundamento das desigualdades escolares pois, se realiza pelo ensino de conhecimentos pragmáticos, com a promessa de ser um conhecimento de utilidade imediata e mais fácil de ser aprendido. Porém, sua face histórica é que ele não provoca o tensionamento dos conhecimentos com os processos contraditórios da sociedade capitalista e, com a insígnia de verdade e autoridade, leva adiante um projeto de sociedade desigual e excludente. Ao ensinar, sob o fetiche da inovação tecnológica, a escola não toma como nexos fundamentais de sua existência os processos limitantes constitutivos da própria sociedade, legitima e oculta os processos de desigualdade social e responsabiliza individualmente cada estudante por suas frustrações, sofrimentos e exclusão. De forma perversa, esse processo acaba por sustentar a evasão/exclusão da instituição escolar como uma questão de escolha e deliberação individual dos estudantes.

Além disso, a ampliação e intensificação do ensino por meio de plataformas digitais, bem como o crescente uso das inteligências artificiais prometendo “inovação do conhecimento”, sob a ilusão do acesso a inúmeras informações, reforçam, por dentro do princípio da meritocracia, o discurso ideológico que o neoliberalismo sustenta de que quem não vence na vida, não se esforçou o bastante (Dardot e Laval, 2016).

O fracasso escolar, que também sintetiza o 4º agrupamento categorial, medeia processos escolares que levam os alunos a evasão escolar, a partir de diferentes contextos sociais e econômicos, índices de analfabetismo, e repetência. Muitas vezes esses fracassos são justificados pela falta de interesse dos próprios alunos na internalização do conhecimento, pela família que não priorizou a formação de seus filhos, ou até por problemas biológicos e psicológicos que impedem o processo de ensino e aprendizagem (Patto, 2015). Mas o debate em questão, conceitua que o fracasso escolar é uma questão social, que não é tributário apenas a essas justificativas, mas é resultado de um amplo processo de exclusão social da classe trabalhadora.

A forma com que os professores são tratados no âmbito da escola pública, também os culpabiliza pelo fracasso escolar. Além dessa responsabilização mistificadora, o neoliberalismo reforça um processo interdependente, no qual o individualismo e a independência entre os docentes (mesmo aqueles de escola pública) têm ganhado força irrefreável na histórica. Os professores devem, portanto, atingir a melhor *performance* prevista nos índices de avaliação externa, a isto se soma que são incentivados a competirem uns com os outros, e forçados a lutar por visibilidade e reconhecimento em um mundo que valoriza sobretudo, os resultados

imediatos. Essa busca exacerbada por desempenho e produtividade produz professores adoecidos, solitários e cada vez menos satisfeitos.

O 5º agrupamento de temáticas/categorias sintetizou os processos de privatização escolar como categorias integradoras, compreendendo que, uma vez que a escola pública é orientada a partir de aparelhos privados hegemônicos – podendo ser empresas, fundações, instituições financeiras, etc. –, o ensino público se torna precarizado. Os fundamentos que passam a orientar a escola são os mesmos do mercado, isto é, princípios que revelam uma educação orientada para a instituição de uma sociedade constituída de indivíduos que aparentemente dependem apenas de si mesmos.

Assim, a escola além de ser um espaço de acolhimento a todos, como expressão do direito à educação, ela recebe também a responsabilização pelo sucesso ou fracasso do estudante. Ou seja, se não cumprir o seu ideal nas avaliações externas de larga escala, terá que se haver com a responsabilização por este fracasso. Com isso, sobrecarrega o professor como participante desta responsabilidade, pois ele terá que mostrar resultados satisfatórios que justifiquem a ampliação de investimentos públicos na sua unidade de ensino.

Este processo se revela injusto e perverso, uma vez que a escola se organiza para atingir um determinado fim – melhores investimentos financeiros públicos –, objetivando melhorar os índices da instituição, se torna incapaz de produzir um conhecimento emancipatório. Nisso se intensifica a precarização do ensino, que passa a ser desenvolvido por meio de metodologias que reforçam cada vez mais as competências e habilidades mercadológicas.

O 6º agrupamento de temáticas/categorias reúne as compreensões tensionadas no desenvolvimento do trabalho, revelando o crescimento do neoconservadorismo na educação. Este tipo de formação, que se direciona predominantemente para o desenvolvimento de sujeitos empreendedores, atualizam as ofensivas neoliberais instituindo um desenvolvimento ulterior à forma do indivíduo livre, soberano, independente, senhor de sua vontade, ao qual nada importa a não ser seu próprio sucesso, e a quem nenhuma satisfação deve, a não ser a si mesmo. Esse sujeito, que é a plena representação da subjetividade neoliberal, é ao mesmo tempo o sujeito da frieza e da irracionalidade, presa fácil às artimanhas da extrema direita que mistificam os problemas sociais e econômicos sob o véu dos problemas morais da sociedade que assumem roupagens ideológicas, de gênero, de constituição das famílias e, facilmente, irradiam o ódio ao diferente como normalidade. Esse sujeito, a quem nada importa e a ninguém tributa a sua existência, não se reconhecendo humano no outro, pouco importa com o que com ao outro aconteça, que também não lhe ressoará humanidade alguma. Esse indivíduo é o que faz história;

que é reconhecido como vencedor. Esse é o novo tipo psicofísico pressuposto pela educação escolar nos moldes do neoliberalismo (Resende, 2007).

Nesse contexto, observa-se o surgimento de alguns projetos alinhados à perspectiva conservadora. Sob o pretexto da liberdade individual de escolha, os sujeitos reivindicam escolher que tipo de educação (moral e intelectual) eles terão, bem como a educação (moral e intelectual) de seus filhos. Desse modo, projetos como *Escola sem Partido* e o incentivo ao ensino nos Colégios da Polícia Militar evidenciam as estratégias de reconfiguração da educação pública sob o princípio ilusório da neutralização da educação e da responsabilização individual, que tenta não apenas neutralizar politicamente o ensino, mas determiná-lo em processos de escolha individual.

Como parte fundante desse movimento, a nova direita, que se consolidou com mais força a partir do governo Temer, mostrou um forte tensionamento histórico no Brasil com um posicionamento político reacionário na educação, no período de 2016 a 2023. Conforme Miranda (2020), esse retorno dos princípios conservadores no governo brasileiro se mostrou autoritário e, em sua constituição, não pretenderam resolver os problemas educacionais. Na verdade, colocaram em voga formas ilusórias de superar a crise que, na verdade, se reduzem às questões de ordem moral, e portanto, não passam de mecanismos de reprodução do capitalismo em sua forma ofensiva e perversa.

Esse processo sintetiza, nesta pesquisa, os acontecimentos relacionados à Reforma do Ensino Médio. De acordo com as análises realizadas das categorias com base e fundamentação de Bardin (1977), considera-se a categoria “Reforma do Ensino Médio”, como o grupo temático que mais emergiu nas discussões sobre educação escolar e neoliberalismo. A análise dos artigos revelou que a reorientação curricular nas escolas, a partir da Lei 13.415/2017, consolidada pela Base Nacional Comum Curricular, sintetizam as demais determinações discutidas nos outros grupos temáticos e são, portanto, a expansão dos ideários neoliberais na educação escolar.

Buscando os pontos em comum dos trabalhos analisados, a totalidade significativa resulta na expressão de uma construção curricular educacional voltada para uma formação aparentemente esvaziada de sentido político, emancipatório e humano, expressando a exclusão social, a reprodução de desigualdades e o retorno de políticas conservadoras que consideram a reprodução do capitalismo predominando acima de qualquer perspectiva crítica de sociedade.

Os agrupamentos temáticos apresentaram certa similitude com o referencial teórico desta pesquisa, e sintetizaram as determinações neoliberais na educação. São elas: a introdução de políticas educacionais que levam a formação dos sujeitos para a competição,

individualização, flexibilização, etc.; enfraquecimento da escola pública enquanto principal instituição de formação democrática, bem como do seu papel social enquanto direito; o retorno de pensamentos conservadores acerca da educação dos sujeitos, possibilitando o aprofundamento do dualismo da escola, a perversa ilusão de que os estudantes podem escolher os caminhos de suas formações; a produção de trabalhadores aptos a se submeterem às novas demandas do mercado flexível e o aprofundamento e avanço da forma subjetiva ilusória do indivíduo como sujeito responsável por si, destituído de coletividade, e de direitos sociais.

Portanto, essa pesquisa pretendeu desenvolver, a relação real e crítica dos (des)caminhos que o neoliberalismo tem instituído na educação escolar brasileira. Considera-se de fundamental importância os artigos lidos e analisados, como expressão desta produção científica. Primeiro porque eles sintetizam processos históricos em pleno desenvolvimento no âmbito da educação escolar, constituindo uma totalidade aberta deste objeto de estudo. Segundo porque revelam o que tem de mais regressivo no neoliberalismo, a determinação desumanizadora inerente ao sistema capitalista neoliberal que se atualiza por dentro da educação escolar.

Estudar e analisar artigos de revistas científicas é dar a devida importância para a produção da ciência como um momento da prática social. Não no sentido de valorizar a priori a forma como os autores desenvolvem suas percepções sobre o neoliberalismo na escola, mas importa se ater sobre a produção de cada pensamento, cada análise escrita, como elementos constitutivos da produção do conhecimento coletivo como expressão de uma determinada totalidade.

Nesse sentido, foi destacado algumas compreensões expostas pelos autores, e elas são importantes para a elaboração das sínteses desta pesquisa. Foi analisado, ainda que indiretamente, que em alguns trechos dos artigos, ressoavam princípios inspirados pela racionalidade neoliberal, principalmente quando se encontrava, nos fundamentos teóricos dos autores, a tese de que a educação seria mudada de forma afirmativa em relação às necessidades impostas pelas transformações sociais mercadológicas.

Este estudo, por ser uma pesquisa bibliográfica, reúne dados empíricos e ensaios teóricos advindos de um vasto campo de publicações acadêmicas, em um recorte específico e nisso consiste, portanto, a contribuição dessa pesquisa. Tanto as pesquisas teóricas, quanto as empíricas analisadas sintetizam mediações explicativas da realidade. Toda produção científica é um momento da realidade, seja na perspectiva afirmativa ou de enfrentamento, frente a ordem estabelecida.

Mediante a todas estas considerações, ainda se faz necessário expor que os artigos aqui analisados e sintetizados foram desenvolvidos por sujeitos de conhecimento enfrentando o desafio de conhecer. Portanto, todas as elaborações aqui desenvolvidas se produziram por meio de suas leituras e interpretações da sociedade e do modelo econômico, por meio da contribuição de diversos estudiosos.

Nesse sentido, esta dissertação de Mestrado é uma elaboração que busca apreender os contextos históricos, sociais e educacionais, com a intencionalidade de sintetizar tanto os limites como as possibilidades do real, que certamente podem significar novos desafios para o pensamento que se propõe a conhecer. Ao trazer as análises das pesquisas, na busca de desenvolver as questões pertinentes ao neoliberalismo na educação escolar, foi possível lançar luz sobre o quanto a escola tem se constituído, numa instância de realização do projeto histórico do individualismo, como nexos das relações de expansão do neoliberalismo.

Por meio disso, considera-se necessária e oportuna esta pesquisa pois ela desvela que as relações do neoliberalismo na educação escolar perpassam, por vezes, os olhares atentos de pesquisadores que se preocupam com os (des)caminhos que a política educacional tem estabelecido desde documentos normativos até a sua materialização na realidade escolar. Isso é fundamental para compreender de forma crítica as bases históricas e sociais do processo de elaboração, implementação e dos desdobramentos das políticas educacionais. Caso não se tenha apreensão deste processo, a luta e a militância inerente a toda prática educativa se esvazia de conteúdo efetivo e de utopia (um sonho possível).

Interpretamos também algumas lacunas na produção do conhecimento científico ao analisar, de forma geral, todos os artigos produzidos. Estas lacunas nos revelam o que não foi contemplado nas pesquisas. Considera-se que os temas tratados são importantes e suas discussões e análises são indispensáveis. Tendo essa produção reunida nesta pesquisa, feitas as primeiras análises possíveis até o momento, o desafio que se anuncia é o de ir além e realizar um próximo esforço de forma a captar processos históricos determinantes que ainda não tenham sido possíveis de desenvolver teoricamente. Sobre isso, uma mediação que chama a atenção é o desenvolvimento de uma certa racionalidade afirmativa frente a esse projeto ofensivo e perverso do neoliberalismo, que é um novo desenvolvimento de um passado não superado.

Observamos que questões como o desmonte da Educação de Jovens e Adultos; o desdobramento perverso da pressão pela irrealizável alfabetização cada vez mais precoce das crianças; o adoecimento docente, que acomete principalmente professores que trabalham na educação básica; e a possibilidade histórica em curso de substituição de professores pelas

tecnologias, e demais práticas de desvalorização docente que se associam à precarização das condições de trabalho; o enfrentamento das escolas públicas com a falta de verba para o investimento em suas estruturas físicas; a realidade dos servidores técnicos-administrativos e demais servidores que constituem a vida escolar; a má remuneração do salário docente; desvalorização da formação profissional ao aumentar cursos de graduação com curto prazo e a inclusão escolar e suas problemáticas, foram pouco recorrentes ou não foram estudados no recorte que esta pesquisa estabeleceu como critério de estudo.

Apesar de os artigos selecionados não trazerem esses temas de forma central, isso não significa que esses temas não sejam estudados em outras pesquisas que não entraram para análise neste trabalho. Ao mesmo tempo, um pensamento que se proponha científico, no campo das ciências humanas e sociais, deve ter compromisso com a universalidade, com a radicalidade e com a rigorosidade, e, portanto, certos objetos são imprescindíveis para compreensão e enfrentamento dos processos educativos no neoliberalismo.

Compreende-se a necessidade de uma radical transformação da realidade. Apenas com políticas educacionais não se resolverão as contradições da realidade brasileira, pois estas são determinadas objetivamente pelo modo de produção capitalista e, assim sendo, enquanto o capital ditar as regras da existência humana tais contradições serão insolúveis. Os processos históricos constitutivos da educação escolar são engendrados pelas determinações mais fundamentais que produzem essa realidade. A contradição capital x trabalho, tem suas expressões na própria luta de classes que é tributária dos processos educativos, da elaboração e implementação das políticas educacionais, e é neste enfrentamento enquanto classe social que a perspectiva da classe trabalhadora pode se fazer pauta no decurso dos acontecimentos históricos. Nos processos em que a classe trabalhadora arrefece sua organização e enfrentamento, leva-se adiante, sem tanta resistência, o projeto neoliberal, e a escola continuará sendo o espaço de reprodução dos processos de dominação social, precarizando tanto o ensino privado, como um lugar de produção social para o crescimento financeiro, quanto o ensino público, através da naturalização de políticas conservadoras e preconceituosas com a classe trabalhadora.

Este estudo apresentou o grande esforço em entender os fundamentos concernentes à questão da meritocracia. Como uma determinação social, entende-se que ela não cumpre suas próprias promessas. Se os pressupostos da meritocracia fossem verdadeiros, seria possível ver que todos os que se esforçassem seriam sujeitos de triunfo. Mas, de acordo com os fundamentos teóricos expostos neste trabalho, a racionalidade de obter sucesso mediante o esforço individual,

significa a submissão social à dominação do capital, que no limite resulta na concentração de riquezas por uma classe social e a socialização dos prejuízos à outra classe explorada.

Os pontos aqui debatidos refletem que as políticas neoliberais não resolveram os limites históricos das políticas liberais. E como Mello (2021) ressalta, é necessário que a escola construa processos formativos que não sejam associados a uma educação para a empregabilidade que atualize, sem resistência, o trabalho em sua forma alienante. Pois, como foi defendido, a educação escolar deve evidenciar em todas as suas etapas, respeitando as particularidades de desenvolvimento de cada uma delas, o processo do trabalho como um princípio educativo.

Ademais, considera-se importante refletir sobre o papel fundamental da escola. A escola deve ser um espaço de tensionamento, deve questionar a realidade e os conhecimentos apresentados, bem como as expressões históricas do modo de organização social. Produzir um conhecimento de aporte crítico no processo de aprendizagem dos sujeitos não é criar soluções para os problemas sociais no sentido idealista e autoritário. Pois, uma prática educativa que se faça nesta direção tende a considerar uma única verdade e ignorar o conjunto das demais determinações constitutivas das relações sociais. O tensionar aqui em questão sintetiza a propositura histórica de formar sujeitos que saibam reconhecer as contradições da realidade. Não é possível definir regras específicas e nem padrões para as escolas, mas é dever de todo educador defender a educação pública como um direito inegável aos sujeitos.

A defesa da escola pública é um enfrentamento que, sabe-se que não é a luta por uma necessária superação do neoliberalismo e de sua base histórica estrutural. A luta que se faz neste processo é constituída pelos princípios de coletividade, solidariedade, reciprocidade e esperança, valorização docente; pauta-se a desmistificação das promessas de sucesso e autossuficiência que ganharam força de história como nexos do neoliberalismo na educação escolar.

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, L.; MACEDO, A. G.; MOREIRA, J. A. S. Política curricular e neoliberalismo: uma crítica à base nacional comum curricular a partir do legado freiriano. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed.especial, p. 1224–1241, 2021.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANGELO, D. R. B. MEDEIROS, T. B. Educação e reestruturação produtiva: neoliberalismo, pós-modernidade e o “aprender a aprender”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p.279-290, abr. 2020.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- APPLE, M. **Educando à direita**: mercados, padrões, deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, M. **Para além da lógica do mercado**: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. – Rio de Janeiro, 2005.
- BALIEIRO, L. T., FERREIRA, F. N. L., AZEVEDO, M. L. N. O avanço neoliberal em uma cultura plataformizada: onde fica a subjetividade da educação? **Revista Cocar**, V. 19, n. 37, p. 1-21, 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, S. S. dos S.; PEREIRA, D. C.; DE MOURA ABREU, C. B.; PESSOA, M. R. da S. Profissionalização e a reforma do ensino médio: dispositivos institucionais na política pública paulista. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 483–503, 2022.
- BECHI, D.; FÁVERO, A. A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. Racionalidade neoliberal e trabalho docente: interferência da cultura performativa nas condições de trabalho de professores e professoras. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 38, 2023.
- BENJAMIN, W. **Sobre o conceito de História**. *In*: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOITO Jr., A. Os atores e o enredo da classe política. *In*: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos golpe?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024; n. 12.711, de 29 de agosto de 2012; n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005; e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,31%20de%20julho%20de%202023>. Acesso em: 13 de out.

BRAATZ, K; Kramer, C. Educação, neoliberalismo e infâncias. **Revista Cocar**. V.18 N.36 / 2023, p.1-17.

BUENO, E.; CARVALHO, T. M. O ensino de sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do novo ensino médio em Anápolis. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 1, p. 150–166, 2023.

CASTRO E SILVA, D. M. de. A oferta da educação infantil no setor privado: direito ou negócio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. contínuo, e248770, 2022.

CURY, C. R. J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez., 2008a.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008b.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DENTZ, M. V. A Proteção social nas políticas de escolarização: algumas digressões teórico-políticas. **Revista Brasileira de Educação**, RS. v. 27, ed. 270055, 2022.

DUARTE, R. G. SILVA, D. S. A reforma do novo ensino médio brasileiro e o avanço das ideias neoliberais nas políticas educacionais. **Revista Cocar**. V.19 N.37 / 2023. p. 1-23.

DUARTE, R. C. DERISSO, J.L. A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p.132-141, ago. 2017.

DUPAS, G. **Tensões contemporâneas entre o público e o privado**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. C. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais – ifs. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 151–168, 2020.

FIRMINO, I. K. S. Neoliberalismo: escola como reprodutora das desigualdades. **Inter-Ação**, Goiânia, v.47, n.1, p. 218-233, jan./abr. 2022.

FERREIRA, F. S., SANTOS, T. F. A. M. Política Educacional Escola Digna: entre o reformismo e a performatividade. **Revista Cocar**. V.19. N.37/2023, p. 1-17.

FRANCA, D. Capital, educação pública e trabalho: estratégia neoliberal como legitimadora da precarização do trabalho no Novo Ensino Médio na Paraíba. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.15, n.2, p.117-134, ago. 2023.

FRANCA, D.; JENIZE, E.; ARAÚJO, R. S. Ideologia neoliberal, trabalho docente e educação: uma reflexão sobre a lógica hegemônica na educação básica paraibana. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 15, n. 1, p.471-485, abr. 2023.

FREITAS, L. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. v.16, n. 46, p. 235-274 jan./abr. 2011.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. da S.; PIO, C. A. ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 23–38, 2022.

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.

GOMES, M. C. O. A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2218510, p. 1-16, 2022.

GORAN, T. A crise e o futuro do capitalismo. *In*: SADER, E; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. 26. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria. Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

IANNI, O. A questão social. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 3, p. 145–154, 1989.

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

LIMA, I. G.; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

LIMA, J. P. A. P; OLIVEIRA, R. M; CHAGAS, E. F. Avanço neoliberal: retrocesso na educação. **Revista Cocar**. V.15. N.32/2021, p.1-22.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir:** sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LIMA, M. MACIEL. S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, ES. v 23, ed. 230058, 2018.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. D. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. eps., p. 37-45, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2º ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 4. Reimp. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, K. (1861-1863). **Manuscritos Económicos.** São Paulo: Boitempo. 2010.

MARX, Karl. A mercadoria. *In:* MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da economia política: Livro I. O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2023.

MELIM, J. I.; MORAES. L. C. G. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. ***Germinal: Marxismo e Educação em Debate***, Salvador, v.13, n.1, p. 198-225, abr. 2021.

MELLO, L. M. Novas e tradicionais formas de empresariamento da educação no Brasil: a atuação da Confederação Nacional da Indústria no neoliberalismo. ***Germinal: Marxismo e Educação em Debate***, Salvador, v.13, n.1, p.180-197, abr. 2021.

MELO, M. P., MARQUES, G. S. Análise das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares de 2021 da Educação Básica do governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Cocar**. V.19. N.37/ 2023, p. 1-16.

MIRANDA, M. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p.1-15, jan./abr., 2020.

MOLINA, L. B. Inteligência artificial, transformação digital da educação e mercado de investimentos. **Revista Cocar**. Edição Especial N.20/2023, p.1-23.

MORAIS, F. **As universidades e o “Novo Normal”:** ofensivas neoliberais em tempos de pandemia. [manuscrito]. 2023.

NAGEL, L. H. A educação política como condição de luta. ***Germinal: Marxismo E educação Em Debate***, Salvador, v. 9, n. 1, p.142-152, abr. 2017.

NETO, M. S. As políticas neoliberais na educação: da precarização do trabalho docente e da educação pública às resistências construídas. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 12, n. 3, p.435-446, dez. 2020.

NOBRE LOPES, F. M.; SILVA FILHO, A. L. A ontologia do trabalho: o paradigma neoliberal e suas consequências na educação escolar. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 81–95, 2020.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PALÚ, J.; PETRY, O. J. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015317, p. 1-21, 2020.

PEREIRA, N. S.; CIAVATTA, M.; GAWRYSZEWSKI, B. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 16, n. 35, p. 463–481, 2022.

PYKOCZ, D.; CERIGNONI BENITES, L. Integração do currículo: contextualização e temas transversais. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 16, n. 36, p. 1073–1089, 2022.

RAMALHETE, M. P. Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 18, e21380, p. 1-23, 2023.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022.

RESENDE, A. subjetividade em tempos de reificação: um tema para a psicologia social. *Revista da Universidade Católica de Goiás*. Goiânia, v. 28, n. 4, p. 501-811, jul./ago. 2001.

RESENDE. A. Da relação indivíduo e sociedade. *Revista Educativa*. Goiânia, v10, n. 1, p. 29-45, jan./jun. 2007

REVALLEC, C. T. G. L. CASTRO, M. M. Ensino remoto como uma alternativa obrigatória: escola pública sob ameaça? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. V. 27, ed 270108, 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SADER, E. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

SAAD FILHO, A; MORAIS, L. **Brasil: Neoliberalismo versus Democracia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

SADER, E. A hegemonia neoliberal na América Latina. *In*: SADER, E; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, D. P.; CARVALHO, E. S. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do ensino médio- lei n.º 13.415/2017: a educação pública em risco. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 134–150, 2020.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 3, set./dez., p. 653-662, 2017.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SCAPIN, G. J.; SOUZA, M. S. O conhecimento em Educação Física na escola capitalista e suas contribuições à formação básica para o atual movimento de (re)produção do capital. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.587-609, abr. 2021.

SILVA JR., N. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, L. **As mudanças na gestão e organização da escola: a lógica gerencial e a participação como estratégia de reforma**. Goiânia, 2004.

SILVA, D; PESTANA, H; ANDREONI, L; FERRETTI, M; FOGAÇA, M; SENHORINI, M; JUNIOR, N; BEER, P; AMBRA, P. Matrizes psicológicas da episteme neoliberal: a análise do conceito de liberdade. *In*: SAFATLE, V; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOARES, I. B. O controle da fruição literária na escola. **Revista Brasileira de Educação**, MG. v. 28 ed. 280077, 2023.

SOUZA, J. I.; FLORES, C. R. Educação matemática e a formação do homo oeconomicus. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. contínuo, p. e244997, 2022.

TEDESCO, A. L.; PICOLI, B. A.; FÁVERO, A. A.; TREVISOL, M. G. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Catarinense: travessias perigosas na luta contra as desigualdades sociais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21450, p. 1-23, 2023.

THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. *In*: SADER, E; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

VALENTE, M. S.; MILITÃO, S. C. N. Plano Nacional de Educação 2014-2024: plano de carreira e os desafios frente à política de meritocracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 38, 2023.

Apêndice 1

Identificação das publicações de acordo com cada unidade temática/categoria

Quadro 2 – Exposição das publicações da categoria: Políticas de currículo

Nº	Identificação	Instituição Região	Palavras- chaves
A4	REVALLEC, C. T. G. L. CASTRO, M. M. Ensino remoto como uma alternativa obrigatória: escola pública sob ameaça? Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro. V. 27, ed 270108, 2022.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Sudeste	Políticas Educacionais/ Políticas de Currículo/ Escola Pública Democrática/ Ensino Remoto/ Contexto Pandêmico
A22	TEDESCO, A. L.; PICOLI, B. A.; FÁVERO, A. A.; TREVISOL, M. G. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Catarinense: travessias perigosas na luta contra as desigualdades sociais. Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 18, e21450, p. 1-23, 2023.	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS) Universidade de passo fundo (UPF) Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) Sul	Base Nacional Comum Curricular/ Currículo Catarinense/ Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/ Desigualdades sociais.
A27	AMARANTE, L.; MACEDO, A. G.; MOREIRA, J. A. S. Política curricular e neoliberalismo: uma crítica à base nacional comum curricular a partir do legado freiriano. Revista Inter-Ação , Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1224–1241, 2021.	Universidade Estadual de Maringá (UEM) Sul	Política Curricular/ Paulo Freire/ Neoliberalismo/ Emancipação/ BNCC.
A41	PYKOCZ, D.; CERIGNONI BENITES, L. Integração do currículo: contextualização e temas transversais. Retratos da Escola , [S. l.], v. 16, n. 36, p. 1073–1089, 2022.	Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) Sul	Políticas Educacionais/ Integração Curricular/ Áreas do Conhecimento/ Contextualizaçã o/ Temas Transversais

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 3 – Exposição das publicações da categoria: Reforma do Ensino Médio

Nº	Identificação	Instituição Região	Palavras- chaves
----	---------------	-----------------------	---------------------

A2	LIMA, M. MACIEL. S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. Revista Brasileira de Educação , ES. v 23, ed. 230058, 2018.	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) Sudeste	Reforma/ Ensino Médio/ Crise do Capital/ Currículo.
A8	DUARTE, R. G. SILVA, D. S. A reforma do novo ensino médio brasileiro e o avanço das ideias neoliberais nas políticas educacionais. Revista Cocar . V.19 N.37 / 2023. p. 1-23.	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) Centro-oeste	Política social/ Política educacional/ Novo Ensino Médio.
A12	DUARTE, R. C. DERISSO, J.L. A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 9, n. 2, p.132-141, ago. 2017.	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Sul	Políticas Educacionais/ Neoliberalismo/ Educação.
A15	NAGEL, L. H. A educação política como condição de luta. Germinal: Marxismo E educação Em Debate , Salvador, v. 9, n. 1, p.142-152, abr. 2017.	Universidade Estadual de Maringá (UEM) Sul	Reforma do Ensino Médio/ Educação Política/ Comportamentos.
A18	FRANCA, D. Capital, educação pública e trabalho: estratégia neoliberal como legitimadora da precarização do trabalho no Novo Ensino Médio na Paraíba. Germinal: marxismo e educação em debate , Salvador, v.15, n.2, p.117-134, ago. 2023.	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Nordeste	Capital/ Educação/ Trabalho/ Novo Ensino Médio.
A23	GOMES, M. C. O. A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências. Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 17, e2218510, p. 1-16, 2022.	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Sudeste	Classes dominantes/ Classes populares/ Novo Ensino Médio.
A28	ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. C. O retrocesso da reforma do ensino médio, a bncc, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais – ifs. Revista Inter-Ação , Goiânia, v. 45, n. 1, p. 151–168, 2020.	Universidade de Passo Fundo (UPF) Instituto Federal Sul Riograndense Campus Passo Fundo (IFSul) Sul	Reforma do Ensino Médio/ BNCC/ Neoliberalismo/ Institutos Federais (Ifs).
A29	BUENO, E.; CARVALHO, T. M. O ensino de sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do novo ensino médio em Anápolis. Revista Inter-Ação , Goiânia, v. 48, n. 1, p. 150–166, 2023.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG-Anápolis) Centro-oeste	Novo Ensino Médio/ Ensino de Sociologia/ Escola Neoliberal/ BNCC.
A30	SANTOS, D. P.; CARVALHO, E. S. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do ensino médio- lei n.º 13.415/2017: a educação pública em risco. Revista Inter-Ação , Goiânia, v. 45, n. 1, p. 134–150, 2020.	Universidade Federal de Goiás (UFG) Instituto Federal de Goiás (IFG/PROFEPT-Anápolis) Centro-oeste	Neoliberalismo/ Reforma do Ensino Médio/ Formação Integrada.

A35	PEREIRA, N. S.; CIAVATTA, M.; GAWRYSZEWSKI, B. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. Retratos da Escola , [S. l.], v. 16, n. 35, p. 463–481, 2022.	Universidade Federal Fluminense (UFF) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Sudeste	Ensino Médio/ Rio de Janeiro/ Políticas Educacionai s/ Estado.
A36	BATISTA, S. S. dos S.; PEREIRA, D. C.; DE MOURA ABREU, C. B.; PESSOA, M. R. da S. Profissionalização e a reforma do ensino médio: dispositivos institucionais na política pública paulista. Retratos da Escola , Brasília, v. 16, n. 35, p. 483–503, 2022.	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS) Sudeste	Educação e trabalho/ Educação Profissional e Tecnológica/ Política Educacional/ Reforma do ensino médio.
A39	GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. da S.; PIO, C. A. ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. Retratos da Escola , Brasília, v. 16, n. 34, p. 23–38, 2022.	Universidade Estadual de Londrina (UEL) Sul	Ensino Médio/ Formação Integral/ Tempo Integral/ Reforma.
A40	RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? Retratos da Escola , Brasília, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022.	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) Sudeste	Novo Ensino Médio/ BNCC/ Pedagogia das competências.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 4 – Exposição das publicações da categoria: Formação pela escola

Nº	Identificações	Instituição Região	Palavras-chaves
A6	BRAATZ, K; Kramer, C. Educação, neoliberalismo e infâncias. Revista Cocar . V.18 N.36 / 2023, p.1-17.	Universidade Regional de Blumenau (FURB) Sul	Educação/ Filosofias das Infâncias/ Neoliberalism o.
A13	ANGELO, D. R. B. MEDEIROS, T. B. Educação e reestruturação produtiva: neoliberalismo, pós-modernidade e o “aprender a aprender”. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 12, n. 1, p.279-290, abr. 2020.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Sul	Reestruturaçã o produtiva/ Pós- modernidade/ Aprender a aprender.
A14	NETO, M. S. As políticas neoliberais na educação: da precarização do trabalho docente e da educação pública às resistências construídas. Germinal: Marxismo e	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Sudeste	Neoliberalism o/ Educação Emancipatória

	<i>Educação em Debate</i> , Salvador, v. 12, n. 3, p.435-446, dez. 2020.		/ Sindicato/ PSDB.
A19	SCAPIN, G. J.; SOUZA, M. S. O conhecimento em Educação Física na escola capitalista e suas contribuições à formação básica para o atual movimento de (re)produção do capital. <i>Germinal: Marxismo e Educação em Debate</i> , Salvador, v.13, n.1, p.587-609, abr. 2021.	Universidade de Santa Maria (UFMS) Sul	Conhecimento / Educação Física/ Linguagem/ Capital.
A31	LOPES, F. M. N.; SILVA FILHO, A. L. A ontologia do trabalho: o paradigma neoliberal e suas consequências na educação escolar. <i>Revista Inter-Ação</i> , Goiânia, v. 45, n. 1, p. 81–95, 2020.	Universidade Federal do Ceará (UFC) Nordeste	Ontologia/ Trabalho/ Neoliberalism o/ Educação Escolar.
A33	SOUZA, J. I.; FLORES, C. R. Educação matemática e a formação do homo oeconomicus. <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, v. 48, n. contínuo, p. e244997, 2022.	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Sul	Educação financeira/ Cuidado de si/ Trabalho/ Empresariame nto de si/ História da educação matemática.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 5 – Exposição das publicações da categoria: Exclusão/Desigualdade social

Nº	Identificações	Instituição Região	Palavras- chaves
A5	MOLINA, L. B. Inteligência artificial, transformação digital da educação e mercado de investimentos. <i>Revista Cocar</i> . Edição Especial N.20/2023, p.1-23.	Universidade Federal de Sergipe (UFS) Nordeste	Privatização/ Transformaç ão Digital/ Direito humano à educação.
A25	FIRMINO, I. K. S. Neoliberalismo: escola como reprodutora das desigualdades. <i>Inter-Ação</i> , Goiânia, v.47, n.1, p. 218-233, jan./abr. 2022.	Universidade Federal de Goiás (UFG) Centro-oeste	Neoliberalis mo/ Fracasso Escolar/ Desigualdad e Social/ Educação.
A37	BECHI, D.; FÁVERO, A. A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. Racionalidade neoliberal e trabalho docente: interferência da cultura performativa nas condições de trabalho de professores e professoras. <i>Retratos da Escola</i> , Brasília, v. 17, n. 38, 2023.	Universidade de Passo Fundo (UPF) Universidade Federal de Santa Maria (UFMS) Sul	Trabalho Docente/ Racionalidad e Neoliberal/ Performativi dade/ Políticas Educacionai s.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

**Quadro 6 – Exposição das publicações da categoria:
Privatização/Precarização do ensino**

Nº	Identificações	Instituição Região	Palavras-chaves
A1	DENTZ, M. V. A Proteção social nas políticas de escolarização: algumas digressões teórico-políticas. Revista Brasileira de Educação , RS. v. 27, ed. 270055, 2022.	Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) Sul	Proteção social/ Políticas de escolarização/ Neoliberalismo.
A3	SOARES, I. B. O controle da fruição literária na escola. Revista Brasileira de Educação , MG. v. 28 ed. 280077, 2023.	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) Sudeste	Fruição estética/ Formação de leitores/ Ensino de literatura/ BNCC.
A9	BALIEIRO, L. T., FERREIRA, F. N. L., AZEVEDO, M. L. N. O avanço neoliberal em uma cultura plataformizada: onde fica a subjetividade da educação? Revista Cocar , V. 19, n. 37, p. 1-21, 2023.	Universidade Estadual de Maringá (UEM) Sul	Avanço neoliberal/ Plataformização da educação/ Políticas de privatização.
A10	FERREIRA, F. S., SANTOS. T. F. A. M. Política Educacional Escola Digna: entre o reformismo e a performatividade. Revista Cocar . V.19. N.37/2023, p. 1-17.	Universidade Federal do Pará (UFPA) Norte	Política Educacional Escola Digna/ Reformismo/ Performatividade.
A16	MELLO, L. M. Novas e tradicionais formas de empresariamento da educação no Brasil: a atuação da Confederação Nacional da Indústria no neoliberalismo. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v.13, n.1, p.180-197, abr. 2021.	Universidade Federal Fluminense (UFF) Sudeste	Empresariamento da Educação/ Confederação Nacional da Indústria/ Aparelho Privado de Hegemonia/ Dominação de classe/ Novo Ensino Médio.
A17	FRANCA, D.; JENIZE, E.; ARAÚJO, R. S. Ideologia neoliberal, trabalho docente e educação: uma reflexão sobre a lógica hegemônica na educação básica paraibana. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 15, n. 1, p.471-485, abr. 2023.	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Nordeste	Neoliberalismo/ Trabalho/ Educação básica.
A20	MELIM, J. I.; MORAES. L. C. G. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v.13, n.1, p. 198-225, abr. 2021.	Universidade Federal do Espírito Santo (UFESS) Sudeste	Pandemia de covid-19/ Ensino remoto/ Educação à distância/ Política

			educacional/ Reconversão docente.
A32	CASTRO E SILVA, D. M. de. A oferta da educação infantil no setor privado: direito ou negócio. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 48, n. contínuo, e248770, 2022.	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Sul	Educação infantil/ Política educacional/ Direito à educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

**Quadro 7 – Exposição das publicações da categoria:
Conservadorismo/Neoconservadorismo**

Nº	Identificações	Instituição Região	Palavras-chaves
A7	LIMA, J. P. A. P; OLIVEIRA, R. M; CHAGAS, E. F. Avanço neoliberal: retrocesso na educação. Revista Cocar . V.15. N.32/2021, p.1-22.	Universidade Federal do Ceará (UFC) Nordeste	Educação/ Neoliberalismo/ Conservadorismo.
A11	MELO, M. P., MARQUES, G. S. Análise das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares de 2021 da Educação Básica do governo Bolsonaro (2019-2022). Revista Cocar . V.19. N.37/ 2023, p. 1-16.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Sudeste	Diretrizes das Escolas Cívico-Militares/ Escolas militarizadas/ Educação militar.
A21	RAMALHETE, M. P. Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 18, e21380, p. 1-23, 2023.	Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) Sudeste	Educação/ Neoliberalismo/ Políticas públicas educacionais.
A24	PALÚ, J.; PETRY, O. J. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 15, e2015317, p. 1-21, 2020.	Universidade Federal do Paraná (UFPR) Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Sul	Políticas educacionais/ Educação Básica/ Regressão.
A26	MIRANDA, M. G. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. Revista Inter-Ação , Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1–15, 2020.	Universidade Federal de Goiás (UFG) Centro-oeste	Neoliberalismo/ Neoliberalismo e educação/ Neoconservadorismo.
A34	LIMA, I. G.; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. Educ. Pesquisa , São Paulo, v. 45, e190901, 2019.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) Sul	Neoconservadorismo/ Modernização conservadora/ Escola sem Partido/ Base Nacional Comum Curricular.
A38	VALENTE, M. S.; MILITÃO, S. C. N. Plano Nacional de Educação 2014-2024: plano de carreira e os desafios frente à política de meritocracia. Retratos da Escola , Brasília, v. 17, n. 38, 2023.	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) Sul	Educação/ Plano Nacional de Educação/ Meta 18/ Meritocracia.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Apêndice 2

Formulário utilizado para a análise dos artigos

1. Identificação do artigo	
1.1 Título:	
1.2 Resumo: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
1.3 Palavras-chaves: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
1.4 Revista: <input type="checkbox"/> Qualis A1 <input type="checkbox"/> Qualis A2 <input type="checkbox"/> Qualis A3 <input type="checkbox"/> Qualis A4	
1.5 Ano de publicação:	
1.6 Região:	
1.7 Estado:	
1.8 Instituição:	
1.9 Identificação do autor: Universidade: Estado: Região:	
2. Objetivos do artigo	
<input type="checkbox"/> Está explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro	
3. Referencial Teórico	
<input type="checkbox"/> Está explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro	
3.1 A abordagem teórica está claramente definida? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
3.2 Autores/teóricos que embasam a discussão estão explicitado? <input type="checkbox"/> Está explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro	
4. Aspectos metodológicos da pesquisa	

<p>4.1 Abordagem da pesquisa <input type="checkbox"/> Está explicitada <input type="checkbox"/> Não está explicitada mas pode ser identificada <input type="checkbox"/> Não pode ser identificada <input type="checkbox"/> Outro</p>	<p><input type="checkbox"/> Qualitativa <input type="checkbox"/> Quantitativa <input type="checkbox"/> Quali-quantitativa</p>
<p>4.2 Tipo de pesquisa <input type="checkbox"/> Está explicitada <input type="checkbox"/> Não está explicitada mas pode ser identificada <input type="checkbox"/> Não pode ser identificada <input type="checkbox"/> Outro</p>	<p><input type="checkbox"/> De campo <input type="checkbox"/> Estudo de caso <input type="checkbox"/> Documental <input type="checkbox"/> Etnográfica <input type="checkbox"/> Pesquisa participante <input type="checkbox"/> Bibliográfica <input type="checkbox"/> Exploratória <input type="checkbox"/> Teórica <input type="checkbox"/> Outro. _____</p>
<p>4.3 Instrumento de coleta de dados <input type="checkbox"/> Está explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro</p>	<p><input type="checkbox"/> Entrevista <input type="checkbox"/> Observação <input type="checkbox"/> Questionário <input type="checkbox"/> Escala <input type="checkbox"/> Outro. _____</p>
5. Tipo de Educação	
<p>5.1 Instância educativa formal (Instituições Escolares): <input type="checkbox"/> Está explicitada <input type="checkbox"/> Não está explicitada mas pode ser identificada <input type="checkbox"/> Não pode ser identificada <input type="checkbox"/> Outro</p>	
<p>5.2 Nível de ensino: <input type="checkbox"/> Está explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro</p>	
<p>5.3 Etapas de ensino da Educação Básica <input type="checkbox"/> Está explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro</p>	<p><input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino fundamental (anos iniciais) <input type="checkbox"/> Ensino fundamental (anos finais) <input type="checkbox"/> Ensino Médio</p>
<p>5.4 Dependência administrativa <input type="checkbox"/> Está explicitada <input type="checkbox"/> Não está explicitada mas pode ser identificada <input type="checkbox"/> Não pode ser identificada <input type="checkbox"/> Outro</p>	<p><input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Pública e privada</p>
<p>5.5 Modalidade de ensino <input type="checkbox"/> Está explicitada <input type="checkbox"/> Não está explicitada mas pode ser identificada</p>	<p><input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Ensino à distância <input type="checkbox"/> Formação continuada</p>

<input type="checkbox"/> Não pode ser identificada <input type="checkbox"/> Outro	<input type="checkbox"/> Educação profissional <input type="checkbox"/> Educação de jovens e adultos <input type="checkbox"/> Educação especial
6. Temática abordada	
<input type="checkbox"/> Está claramente explicitada <input type="checkbox"/> Não está explicitada mas pode ser identificada <input type="checkbox"/> Não pode ser identificada <input type="checkbox"/> Outro	
7. Concepção do Neoliberalismo	
<input type="checkbox"/> Está claramente explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro	
8. Concepção da Educação Escolar	
<input type="checkbox"/> Está claramente explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro	
9. Concepção de organização escolar	
<input type="checkbox"/> Está claramente explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro	
10. Concepção de Estado	
<input type="checkbox"/> Está claramente explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro	
11. Concepção de Sociedade/Neoconservadorismo	
<input type="checkbox"/> Está claramente explicitada <input type="checkbox"/> Não está explicitada mas pode ser identificada <input type="checkbox"/> Não pode ser identificada <input type="checkbox"/> Outro	
12. Consequências do Neoliberalismo para a educação escolar	
<input type="checkbox"/> Está claramente explicitada <input type="checkbox"/> Não está explicitada mas pode ser identificada <input type="checkbox"/> Não pode ser identificada <input type="checkbox"/> Outro	
13. Enfrentamentos/Sugestões	
<input type="checkbox"/> Está claramente explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode	

ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro	
	14. Tese de autor
<input type="checkbox"/> Está claramente explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro	
14.1 Conteúdo do artigo <input type="checkbox"/> Está claramente explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro	
14.2 Pontos que chamam atenção? <input type="checkbox"/> Está claramente explicitado <input type="checkbox"/> Não está explicitado mas pode ser identificado <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado <input type="checkbox"/> Outro	