

CIDADANIA E NEOLIBERALISMO: O CAPITAL IMPORTA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO?

Cristian Andrei Tisatto¹
Juliane Sant'ana Bento²

Resumo: As avaliações em larga escala têm colocado a educação no centro do debate público. Esses dados, que supostamente aferem a qualidade do ensino, justificam movimentos reformistas sobre as Políticas Públicas de Educação no Brasil. Os atores econômicos percebem a oportunidade de qualificação de recursos humanos para o mercado de trabalho e o neoliberalismo ganha espaço a ponto de o foco em resultados passar a ocupar as formações dos profissionais da educação. Este artigo discute a intervenção do neoliberalismo na educação pública brasileira, através de estratégia dialética de análise. Ancora-se sobre duas perspectivas bibliográficas que problematizam a educação a partir de perspectivas distintas. Como resultado, observamos o avanço do neoliberalismo que transforma as políticas educacionais brasileiras, logrando formar novas subjetividades, resignando-as a serviço do capitalismo.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação; reformas educacionais; consumo; Neoliberalismo.

Citizenship and neoliberalism: does capital matter in public education policies?

Abstract: Large-scale evaluations have placed education at the center of the public debate. These data, which supposedly measure the quality of education, justify reformist movements on Public Education Policies in Brazil. Economic actors perceive the opportunity to qualify human resources for the job market and neoliberalism gains space to the point that the focus on results starts to occupy the training of education professionals. This article discusses the intervention of neoliberalism in Brazilian public education, through a dialectical strategy of analysis. It is based on two bibliographic perspectives that problematize education from different perspectives. As a result, we observe the advance of neoliberalism that transforms Brazilian educational policies, managing to form new subjectivities, resigning them to the service of capitalism.

Keywords: Public policy; Education; Educational reforms; Consumption; Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Pensar o neoliberalismo geralmente nos remete a discussões conceituais ou nos inquieta no sentido de questionar a sua validade no âmbito da economia, já que sua “eficácia” ou fórmula de pensar a dinâmica das relações socioeconômicas é bastante problematizada por estudiosos e pensadores.

¹ Univerdidade do Vale do Rio dos Sinos (cristian-tisatto@hotmail.com).

² Univerdidade do Vale do Rio dos Sinos (julianebento@unisinos.br).

Enquanto uma nova razão, que perpassa as relações econômicas e forma novas subjetividades, expandidas pelo mundo capitalista e globalizado, as ideias neoliberais propagam-se e expandem-se sem limitações de fronteiras e influenciam no *sistema mundo*. Ainda, difundem-se, alterando o *modus operandi* ou a dinâmica que rege o funcionamento dos sistemas econômicos nacionais – e porque não mencionar: as relações sociais, que são impactadas pela dinâmica e pelo funcionamento da economia.

Para além disso, o neoliberalismo, enquanto uma doutrina, por algum tempo, restringiu suas alterações ao âmbito da economia. Entretanto, desde meados da década de 1990 (especialmente no Brasil), o movimento neoliberal passa a ganhar novas formas, novos sentidos e ocupar diferentes espaços, transformando relações, subjetividades, colocando-se como uma racionalidade de mundo (LAVAL, 2016). Este, a partir das suas alterações, passou a vislumbrar as escolas – instituições que podem contribuir para tornar sólida essa dinâmica comprometida com o mercado ou então realizar processo inverso, propondo outras formas de intervenção e mediação do mundo, permeado por relações que têm como base o capital.

A educação pública passou a perceber os efeitos de mudanças com raízes neoliberais a partir de uma série de movimentos reformistas, que, embora reconheçam a importância da escola nos discursos oficiais, acreditam na necessidade de transformá-la, a fim de torná-la mais utilitarista e atender às expectativas do capital, formando, por exemplo, mão de obra.

O neoliberalismo avançou, desde então, no campo das políticas públicas, sendo a política educacional campo de grande interesse daqueles que pensam o desenvolvimento a partir de um viés mercadológico, visto seu compromisso com a competitividade, a eficiência e a geração de renda.

Ora, é de interesse comum o avanço das sociedades, o desenvolvimento social e a geração de renda. Porém, cabe o questionamento em relação aos interesses de quem busca a expansão desse paradigma econômico e social na educação, bem como às controvérsias e aos debates necessários que tais concepções e paradigmas venham a apontar.

Uma educação comprometida com a renda pode tornar-se uma educação com viés ou finalidade utilitarista e, restrita a atender uma lógica de competição e de livre mercado, poderá contribuir para projetos de educação cada vez mais compreendida como um produto, uma fábrica de capital humano.

Considerando que tudo se revoluciona no capital (RUSCHEINSKY, 2014), tudo se torna mercadoria e a vida transforma-se e restringe-se a relações mercantis.

A ideia de bem-estar social, alheia a transformação e a justiça social, mas comprometida com o alargamento do consumo e do poder de compra, fomenta o crescente individualismo e a competitividade entre os sujeitos. Trata-se, do interesse de determinados segmentos sociais, que lucram com tal ideologia – a exemplo das indústrias e de outros interessados em produzir e gerar lucro e renda concentrada. Como consequência, observa-se a transformação das realidades sociais e a adoção de novas formas de interagir social e simbolicamente, de participar e colocar-se frente ao mundo. Cabe ressaltar que tal transformação é promovida por uma racionalidade liberal que é inserida também nas políticas educacionais, seja através de currículos, cada vez mais comprometidos com metas, seja por meio de avaliações externas, as quais reduzem a educação a uma tendência utilitarista, tendo em vista que geram disputas individuais e estabelecem uma segregação cada vez maior entre os diferentes segmentos e classes sociais.

Diante do exposto, o presente artigo tem como pretensão discutir e oferecer instrumentos que permitam visualizar, não de forma normativa, mas no sentido de elucidar e contribuir para uma discussão mais aprofundada, buscando descobrir de que forma o neoliberalismo intervém e transforma a educação pública brasileira, salientando as reformas realizadas na área, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Além disso, trata-se de verificar se os princípios neoliberais se evidenciam de tal forma a colaborar para a construção de um *ethos* social comprometido com os valores dessa corrente de efeito social e econômico. Afinal, o neoliberalismo tem seus impactos (des/re)construindo a educação pública brasileira?

O estudo realizou-se a partir de pesquisas bibliográficas, dentre as quais foram consultadas especialmente duas obras: “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público” (LAVAL, 2004) e a obra “Políticas Educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação” (DALMON; SIQUEIRA; BRAGA, 2018). A escolha das obras deu-se pelo fato de que ambas seguem lógicas adversas: Laval questiona e reflete sobre a expansão do neoliberalismo – entendendo-o como uma racionalidade – e propõe outras formas de pensar a educação e a sociedade. O autor defende que as finalidades da escola se diferem das lógicas empresariais,

do mundo corporativo. A obra de Laval (2004) apresenta-se como uma referência na compreensão de neoliberalismo e é utilizada como subsídio para o entendimento das reformas na política educacional brasileira após 2014. Deste modo, propomos uma problematização das intervenções e transformações provocadas pelo neoliberalismo na política educacional, utilizando como material de análise as contribuições de Dalmon, Siqueira e Braga (2018). Estes apresentam um posicionamento que considera conceitos oriundos da administração e da gestão corporativa para pensar e elaborar estratégias de adaptação da educação pública às perspectivas neoliberais – ou de uma racionalidade de mercado, contrapondo-se ao argumento defendido na primeira referência mencionada.

O NEOLIBERALISMO: HISTÓRICO E APROXIMAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Para responder aos questionamentos abordados no decorrer do presente artigo, faz-se necessária uma breve retomada do conceito e de aspectos que elucidam o pensamento liberal e o surgimento do neoliberalismo, superando aquele liberalismo clássico, restrito à lei de oferta e procura, e o compromisso com as liberdades, muito mais restrito ao mercado.

Ao se pensar os efeitos do neoliberalismo, logo se faz necessário um exame com outras lentes, atribuindo outros significados para o conceito, que muitas vezes é tratado de forma restrita ao campo da economia. Segundo Dardot e Laval (2019), o neoliberalismo vai além de uma política econômica monetária. Nas últimas décadas, consolida-se como um sistema de caráter pluralista, que se reforça e se alimenta de forma sistemática, promovendo a mercantilização das relações sociais e a ditadura dos mercados financeiros, no qual tudo está sujeito às lógicas da competição e desse mercado. Mesmo com algumas características semelhantes ao liberalismo, o neoliberalismo se difere, mostrando-se uma doutrina plural desde suas origens, conforme apresenta Laval e Dardot (2016, p. 30-31):

Seu registro de nascimento, na grande crise dos anos 1930, o neoliberalismo introduziu uma distância, ou até um claro rompimento, em relação à versão dogmática do liberalismo que se impôs no século XIX. A gravidade da crise desse dogmatismo forçava uma revisão explícita e assumida do velho *laissez-faire*. Combater o socialismo e todas as versões do “totalitarismo” exigia um trabalho de refundação das bases intelectuais do liberalismo. É nessa conjuntura de crise econômica, política e doutrinal que se

opera uma refundação “neoliberal” da doutrina que também não conduz a uma doutrina completamente unificada.

Desde seu surgimento, o liberalismo apresentou-se a partir de muitos conflitos e tensões e não houve unidade na forma de compreendê-lo. Embora o livre comércio, a propriedade e a liberdade do mercado são características e formas de pensar predominantes do pensamento liberal, há, por parte dos estudiosos e pensadores da doutrina, uma tensão, conforme descrito por Laval e Dardot, a qual acaba contribuindo para a crise do liberalismo, que iniciou em 1880 e findou nos anos 1930. Segundo os autores, é uma tensão

[...] entre dois tipos de liberalismo, o dos reformistas sociais que defendem um ideal de bem comum e o dos partidários da liberdade individual como fim absoluto, na realidade nunca cessou. Essa dilaceração que reduz a unidade do liberalismo a um simples mito retroativo constitui propriamente essa longa “crise do liberalismo” que vai dos anos 1880 aos anos 1930 e que pouco a pouco vê a revisão dos dogmas em todos os países industrializados onde os reformistas sociais ganham terreno. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 35-36).

Logo, desde a origem, constata-se a divisão entre os defensores da doutrina, que a pensavam ainda no viés econômico, mas identificando a necessidade de medir os impactos sociais, das reformas e mudanças provocadas por essa dinâmica, e aqueles que pensavam restritamente na liberdade de mercado como um fim absoluto. E foi a partir daí que se iniciou o declínio do liberalismo. Aliado a isso, a doutrina não atendia às mudanças econômicas que os países capitalistas apresentavam, como a industrialização e urbanização crescente, as novas formas de organização, as novas legislações, a grande concentração de recursos, dentre outros fatores. Como se não bastasse o cenário, os aristocratas promoviam alteração das regras do jogo econômico. Estes que detinham algum poder e vislumbravam expectativas e interesses individuais, quando alicerçados nas organizações estatais, por exemplo, aplicavam as regras do livre mercado, desde que essas se mostrassem convenientes aos seus negócios, deixando de seguir, portanto, a lei usualmente tratada como “lei da oferta e da procura”, que foi, por algum tempo, o destino e a expectativa dessa doutrina. Dardot e Laval (2016, p. 37) expõem a não atualização das formas de intervenção ou do pensamento liberal, sinalizando que:

Os capitalismo norte-americano e alemão, as duas potências emergentes da segunda metade do século XIX, demonstravam

que o modelo atomístico de agentes econômicos independentes, isolados, guiados pela preocupação com seus próprios interesses, é claro, e cujas decisões eram coordenadas pelo mercado concorrencial quase não correspondia mais às estruturas e às práticas do sistema industrial e financeiro realmente existente.

Importante destacar que, com o surgimento do chamado neoliberalismo, houve uma preocupação em formatá-lo de modo a torná-lo uma terceira via, uma via alternativa para os impasses que o liberalismo tinha travado durante o período, considerada uma forma eficaz e pouco duvidosa de promover o desenvolvimento. Laval e Dardot (2014 apud ANDRADE; OTA, 2015), em uma entrevista publicada pela Revista Tempo Social da Universidade de São Paulo, tratam de definir que:

O neoliberalismo não é um modo de governo que faz da adesão a uma doutrina o meio privilegiado de poder; ele se apoia, sobretudo, na coerção que exerce sobre os indivíduos por meio das situações de concorrência que coloca ativamente em prática. É justamente por isso que nós falamos de uma "racionalidade" comandando as práticas desde o interior, e não no sentido de uma motivação ideológica ou intelectual. Essa razão do "mundo" é global, "faz mundo" no sentido de que ela atravessa todas as esferas da existência humana sem se reduzir à esfera propriamente econômica. Não é a esfera econômica que tende a absorver espontaneamente todas as outras esferas, como poderíamos pensar, mas uma extensão da lógica de mercado e do modelo empresarial para um conjunto de reformas públicas, de dispositivos de gestão, de práticas comerciais. (DARDOT; LAVAL, 2014 apud ANDRADE; OTA, 2015).

Na sequência, reforçam o aspecto central da sociedade neoliberal, que consiste em expandir a lógica do sistema capitalista para todos os segmentos de ordem e impacto social, tal como as instituições e as relações sociais, que passam a ter a mediação de uma lógica comprometida com os ideais de mercado, produtividade e, ainda, estendendo-o à ideia de consumo, já que alguns autores defendem a centralidade da economia e cultura, no desenvolvimento das relações sociais. Aloisio Ruscheinsky (2014), por exemplo, defende que o consumo abrange a dimensão cultural e propõe a massificação dos indivíduos que se submetem ao consumo globalizado, sucumbindo a ideia clássica de emancipação, e complementa: "a expansão do consumo e a centralização das decisões na lógica do mercado (ou os monopólios) acabam ofuscando as condições do mercado livre, da concorrência e da iniciativa na

criação cultural sobre as quais se baseia a noção de autonomia individual” (RUSCHEINSKY, 2014, p. 6).

Daí, pode-se relacionar os apontamentos de Ruscheinsky (2014) e de Dardot e Laval (2014), reafirmando a lógica do consumo e do capital, pois quando se alarga o consumo, por consequência, tem-se a diferenciação no acesso dos bens e serviços. Aqueles mais empobrecidos, embora incluídos nessa lógica de consumo, de reprodução dos ideais do neoliberalismo, acabam não acessando bens e serviços devido à restrição de seu poder de compra/consumo e renda. Ocorre, então, uma hierarquização dos espaços sociais e, por consequência, como será abordado mais adiante, a educação exercerá um papel decisivo na reprodução ou não destas lógicas, como afirma Ruscheinsky (2014, p. 113): “Sob a lógica da cultura do consumo, ocorre também concomitantemente a nova hierarquização dos espaços sociais e a persistência das desigualdades ou uma cultura que ratifica a linguagem da invisibilização dos desiguais” (Cattani e Diaz, 2005).

Indo ao encontro dessa proposta, Dardot e Laval (2014) apontam um conceito que pode contribuir na elucidação e nas reflexões sobre a relação dessa sociedade neoliberal: o chamado cosmo-capital, que ilustra essa sociedade em que o consumo e os ideais mercadológicos da competição e da concorrência apontam para a expansão das doutrinas econômicas para outras esferas e segmentos da vida social.

Enquanto esteve restrito ao campo da economia, os impactos percebidos especialmente nas crises financeiras, como a Crise Econômica Mundial de 2008, e outras várias crises que o capitalismo enfrentou, apontavam que tal ideologia teria como pretensão a expansão, especialmente entre aqueles que a defendem, enquanto solução para as problemáticas sociais, como as desigualdades. Essa expansão era percebida à medida que, a cada crise, o sistema reinventava-se e alimentava-se ainda mais. Ocorre que, conforme Dardot e Laval (2014), o neoliberalismo tornou-se uma racionalidade política, com uma lógica comprometida em incutir a dinâmica do capital na sociedade, no estado e suas instituições. Embora essa proposta venha se consolidando, alguns países que a adotavam como a “grande solução”, acabam não consolidando as ideias de liberdade, tampouco contribuíram para a redução das desigualdades ou amenização das problemáticas sociais. Isto é, o *laissez faire* não tem trazido os resultados e, menos ainda, atendido às expectativas de mudanças sociais, pelo menos no que se refere às classes populares. Daí a

relevância de refletir sobre os efeitos e os atravessamentos do sistema neoliberal, (des/re) construindo a educação pública, visto que a escola reflete as mudanças sociais e econômicas e delas depende para se (re)pensar no contexto contemporâneo.

Poderíamos nos questionar “o porquê a escola ser a eleita para tal investimento”. A resposta para a questão é apontada por Dardot e Laval (2014), que acreditam na escola enquanto espaço de conversão da formação de subjetividades, sendo ela importante para a promoção de um *ethos* social comprometido com um funcionamento sistêmico dos princípios liberais. Uma discussão sobre justiça social ou a busca incessante por conter o avanço das desigualdades é também uma bandeira dessa proposta – os neoliberais acreditam no indivíduo e que suas capacidades o levarão “o mais longe possível”, inculcando os princípios da competitividade, da produtividade e eficiência, tornando o indivíduo um empreendedor de si, pois este é percebido e denominado um “capital humano”. Daí a importância de avançar no sentido de uma formação que corrobore e sustente tal pressuposto, visto que a escola, enquanto instituição, é a responsável pela formação de alguns valores, tornando-se espaço de disputas e de formação para a renda e o trabalho – transformando-se no núcleo do seu trabalho.

Assim, o neoliberalismo continuaria com o mote da liberdade, mas agora entendido de outra forma, oriundo da concorrência mercantil, expandindo-se para as agências do estado e de outras esferas, conforme expõem Dardot e Laval (2019):

A liberdade neoliberal seria extraída da concorrência mercantil, cuja lógica terminaria por se generalizar para todas as esferas sociais, entre as quais o Estado, de agora em diante transformado em ente horizontal, em situação de competição com todos os outros agentes econômicos privados. Longe de ser simplesmente uma ideologia, o neoliberalismo configuraria uma racionalidade política global, que prescindiria de qualquer teleologia ou continuidade substantiva com as antigas formas do liberalismo.

Assim, enquanto doutrina e racionalidade política, o neoliberalismo já produz efeitos e mudanças nas relações humanas e sociais através das instituições e agências que contribuem para a promoção ou desconstrução de ideias, como as escolas e a indústria da cultura. Observando os efeitos, Dardot e Laval, na obra “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”, alertam sobre os efeitos do neoliberalismo:

O sofrimento causado por essa subjetivação neoliberal, a mutilação que ela opera na vida comum, no trabalho e fora dele, são tais que não podemos excluir a possibilidade de uma revolta antineoliberal de grande amplitude em muitos países. Mas não devemos ignorar as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo que operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas. As condições de um confronto de grande amplitude entre lógicas contrárias e forças adversas em escala mundial estão se avolumando. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9).

Conforme os autores, o efeito neoliberal é sentido nas relações, tanto que cogitam a possibilidade de uma revolta antineoliberal, que se observa em alguns países, inclusive da América Latina, haja vista que, no ano de 2019, tiveram suas populações nas ruas, buscando alternativas às políticas implementadas nesses países e seus efeitos, geralmente adversos ou avessos ao que a população das classes populares tem como expectativa.

O NEOLIBERALISMO NAS ESCOLAS: NAS LÓGICAS E SUBJETIVAÇÕES

O poder de subjetivação, de transmissão e construção de valores que a escola dispõe apresenta-se nos diferentes âmbitos e discussões que se realizam sobre a escola pública. Seu poder de influência e o contexto dual são percebidos: de um lado, a escola e a educação fazem-se presentes em discursos oficiais com unanimidade; de outro, questiona-se a legitimidade destas instituições e sua adequação, ou seu poder de adaptação às características da sociedade moderna, ou, ainda, como alguns teóricos que embasam o presente ensaio, como Dardot e Laval (2014; 2016) e Ruscheinsky (2014), defendem e denominam uma sociedade pós-moderna.

Uma sociedade em processo constante de mudança exige da escola um papel e um posicionamento semelhante: adequar-se às novas demandas. O que exige, por sua vez, processos de repensar a instituição, remetendo-nos à questão proposta por Laval (2004) na obra “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao Ensino Público”, que, de forma fundante e emergente a partir do cenário de reformas, remete-nos a um questionamento central:

Que tipo de escola e uma escola destinada a que tipo de sociedade?” as propostas atuais mais estereotipadas sobre a

“reforma” não constituem mais uma etapa no caminho da transformação social, mas um elemento imposto apenas pela preocupação gestonária de colmatagem imediata ou ainda objeto de um estranho culto da “inovação” por ela mesma, separada de toda aposta política clara. (LAVAL, 2004, p. 10).

O culto pela inovação e as propostas de reformas visam atender a uma relação de consumo que se impõe na filosofia neoliberal, mas vai além. Apresenta a relação de escola, tratada como empresa, prestadora de serviços e com viés comprometido com a formação de capital humano, para geração de renda e de lucro. Se a escola é tratada nos moldes de empresas, logo a produção e a eficiência precisam ser constantemente medidas e os resultados não se limitam somente à construção de uma sociedade justa e igualitária. Ou melhor, até se propõem a isso, no entanto, o caminho a ser desenvolvido, bem como a trajetória e os princípios a serem cultivados, vão ao encontro de um sujeito empreendedor, que é visto a partir de seus méritos, de suas conquistas enquanto indivíduo, reforçando, assim, os ideais individualistas e cada vez menos coletivistas, conforme aponta Dardot e Laval (2016, p. 9):

Além dos fatores sociológicos e políticos, os próprios móveis subjetivos da mobilização são enfraquecidos pelo sistema neoliberal: a ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis.

Ao encontro de tal proposição, reforça-se a lógica da cultura de consumo e as relações de cultura de mercantilização das relações. Em uma sociedade que expande o ideal do consumo, até as escolas tornem-se espaços de concorrência e de superação de expectativas daqueles que usufruem dos seus serviços. Relações de clientela são estabelecidas com o público que a frequenta: no caso das escolas privadas, quando conquistado, este público tende a permanecer por até quatorze anos, visto que iniciam sua trajetória escolar na pré-escola, aos quatro anos, e concluem aos 17 anos. Isso amplia os níveis da concorrência e de busca por elas no mercado, tendo em vista a oferta de uma educação supostamente de melhor qualidade, se comparada à rede pública de ensino, conforme apresentam os índices, e fomentando a concorrência entre os indivíduos, já que a escola neoliberal

designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor, é antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem

capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. (LAVAL, 2004, p. 11).

Desse modo, o discurso neoliberal fomenta uma ideia de escola, um modelo de educação que, de certo modo, traduz os princípios da filosofia neoliberal, munindo-se de discursos e práticas que impulsionam as lógicas capitalistas e neoliberais, tendo-as como um monopólio no campo das ideias e, inclusive, expandindo tais ideias para outros campos e espaços sociais. A busca pela emancipação, pela autonomia plena do sujeito, proposta por Laval (2004), é a de instituições a serviço do foro particular, atendendo a interesses e desejos individualistas e reforçando subjetividades que muito mais se atrelam à ideia de competição, de maior preparo, de mais “rentabilidade” no sentido de garantir que o indivíduo se sobressaia em relação aos outros. Assim, a escola estaria mais comprometida com uma formação individualizada, atendendo a interesses que não são coletivos. Pelo contrário, servindo aos interesses individuais e intensificando a relação de consumo, na qual a instituição presta um serviço de relevância individual, para um sujeito que busca o “sucesso”, a “eficácia” e “estar à frente” do mercado pautado pela competição. Tendo a escola seu papel reduzido, e comprometida apenas em formar capital humano para a geração de renda, o mercado, diferente da escola que Laval (2004) denomina como escola republicana, que existia com a finalidade de:

Contrabalancear anomias sociais e as tendências dispersivas cada vez mais marcada pela especialização profissional e divergência de interesses particulares. Ela era principalmente voltada à formação do cidadão, mais do que à satisfação do usuário, do cliente, do consumidor. (LAVAL, 2004, p. 13).

Daí, justifica-se o interesse pelas reformas, que se intensificaram nas últimas décadas, especialmente após 1980. Na racionalidade liberal, a filosofia impõe-se por apresentar-se à escola e à sociedade como a solução ideal e universal, conforme Laval (2004, p. 16), um “remédio que alimenta o mal que ele supostamente cura”. Então, o que se evidencia no contexto da educação e, por consequência, de outros segmentos sociais, é o cenário de disputas e tensões, de afrontamentos, de grupos de interesses com lógicas e maneiras de pensar a emancipação e a autonomia de formas distintas. Pode-se relacionar tal discussão àquela questão já em desgaste sobre as funções da educação pública “permitir o desenvolvimento mais igualitário das aptidões e das capacidades, sobretudo por meio da educação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003 apud CARDOSO, 2009, p. 12) e outra visando “[...] educação para o

desenvolvimento econômico em atendimento às demandas e às exigências do mercado; a formação das elites intelectuais [...]”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003 apud CARDOSO, 2009, p. 12).

As reformas educacionais no Brasil, especialmente aquelas que vêm ocorrendo a partir de 2014, com a promulgação do Plano Nacional de Educação, o qual impõe uma revisão do currículo escolar e a implementação de uma política de regulação dos currículos oficiais, que foi denominada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), homologada em sua integralidade em 2018, corroboram, junto a outras iniciativas, com um cenário de transformação da educação pública. Tais reformas são propostas com a finalidade de adequar a escola a um outro projeto de sociedade. O contexto de reformas, responde a determinados interesses e pode, de alguma forma, corroborar para o que Ferreira (2008), ao analisar Laval (2004), nos alerta:

Adaptar melhor a escola à economia capitalista e à sociedade liberal, adaptação que colocaria cada vez mais em perigo a autonomia da instituição escolar, mas que não a destruiria, ou vem a uma discussão sobre um caminho mais firme em direção à destruição da escola como tal. (FERREIRA, 2008, p. 346).

Cabe ressaltar que as últimas reformas ocorridas no Brasil tiveram o protagonismo de fundações, em sua maioria financiadas por grandes empresas, que investiram na formação de professores e de gestores. Uma das organizações que mais se destacou denominou-se “Movimento pela Base” e reuniu equipes de especialistas e gestores para ministrar e colaborar na organização do documento orientador dos currículos (Base Nacional) e investir na implementação.

O próximo capítulo propor-se-á a fazer uma breve análise sobre uma das obras elaboradas com a participação de algumas empresas e difundida amplamente na formação de gestores educacionais no Brasil. Nessa obra, destacam-se princípios e valores, como os “três Es”, conceitos de áreas como administração, que se mostram tendências nas reformas educacionais neoliberais.

Vale o destaque de que há uma discussão nacional, há algum tempo, sobre a efetividade da escola e o desempenho de suas funções. Esta parece buscar uma identidade em tempos de transformações sociais, econômicas e

tecnocientíficas, e tais mudanças são emergentes em pautas de discussão, nos espaços acadêmicos e fora deles.

Cabe a reflexão, sobre a finalidade dessas reformas, seus interesses e se, de fato, é esta escola, pautada pela eficiência, boa governança e voltada à competição ou formação do capital humano para geração de renda e trabalho que se busca para a formação do país. Este projeto de escola, contribuiu com o fomento, ou até o sustento das democracias? É importante observar que as reformas que atravessam a sociedade e a educação veem-se, muitas vezes, interceptadas por duas lógicas, dois guias: uma escola de compromisso social, com a formação integral de sujeitos e de qualidade para todos (DOURADO; ARAUJO, 2009). Em contraponto o papel e o valor da educação voltados às finalidades econômicas e às lógicas burocráticas: “As reformas que, em escala mundial, pressionam para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo “gerenciamento” das escolas, para a profissionalização dos professores são fundamentalmente *competitively centred*” (LAVAL, 2004, p. 13).

Agora, resta-nos discutir acerca dos impactos e de como se apresentam tais reformas e o quanto são ou não influenciadas pelo viés neoliberal. Se contemplam ou não, como aspecto central, a competitividade, e propõem o gerenciamento dos currículos e da educação num sentido de homogenia liberal – o que pode ser pauta de um segundo trabalho a fim de buscar elementos que possam comprovar tal pressuposto ou desconstruí-los. O Brasil, pela sua extensão territorial e pelas diversidades étnicas, culturais e socioeconômicas, apresenta-se de forma bastante diversificada, e a educação, a partir dos espaços geográficos e de sociabilidades, apresenta-se com variações, interpretações e práticas que se diferenciam, o que é natural, tendo em vista a dificuldade de se construir um projeto único. Talvez resida aí a oportunidade de pensar o quanto o neoliberalismo, enquanto projeto de sociedade, esteja ou não tão presente nos diferentes cenários brasileiros. Ainda, reforça-se que, embora devêssemos nos ater a um detalhamento, a nível nacional, do quanto o neoliberalismo está implementado como racionalidade pública, Cardoso et al. (2017, p. 3) defende que a educação pública está subordinada aos interesses do capital, como declara:

No Brasil, diante dos projetos de sociedade em disputa, a educação tem sido tratada como objeto de subordinação aos interesses do capital, de modo que dois vieses mostram o “caráter explícito desta subordinação, de uma clara diferenciação da

educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora.

O NEOLIBERALISMO E O CONTEXTO DAS REFORMAS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA APÓS 2014

Desde meados de 2014, a educação entra no rol das discussões com maior intensidade, dados os resultados das avaliações externas e os indicadores nacionais que continuavam apontando para as dificuldades que a educação nacional enfrentava. As discussões sobre a organização do sistema educacional, sobre a sua estruturação e sobre a efetividade das metodologias, dos currículos, enfim, da educação que até então vinha se mostrando como projeto nacional, acabaram questionadas. Não faltaram atores sociais que a adjetivaram como ineficaz ou acusaram-na de estar deslocada e desconectada da realidade social, por supostamente oferecer serviços de má qualidade. Se a relevância da educação sempre se mostrou formalmente incontestada nos discursos oficiais, na prática os baixos investimentos na formação de professores e na estruturação dos sistemas de ensino mostra como não foi, de fato, prioridade pública. Alvo de críticas e posta à prova sua importância, as reformas da educação tornam ao centro da esfera pública.

A falta de acesso universal à escola, à pré-escola e à creche, bem como a dificuldade de erradicação do analfabetismo, a dificuldade em promover avanços significativos na melhoria da qualidade da educação, dentre outros, fomentaram as discussões e, num cenário de dificuldades oriundas de crises econômicas, puseram em xeque a educação brasileira. Como reforço do cenário de dificuldade, em 2012, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) reforçou um dado preocupante: num total de 64 países avaliados, o Brasil figurou na 58ª posição (MORENO, 2013). O resultado foi comemorado pelo governo central, inclusive pelo então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, que sinalizava que, mesmo pouco significativo em termos numéricos ou estatísticos, o Brasil vinha ampliando a qualidade da educação, porém, não de forma suficiente, tal como se pode observar a partir do índice apresentado na reportagem de Moreno (2013).

Em 2014, o Brasil passou a articular e elaborar a formação do Plano Nacional de Educação, previsto em legislação específica para a duração de 10 anos, que visa à formulação de metas e estratégias para consolidar a política de educação no Brasil. Em 2001, havia sido homologado o último plano, e em 2011, a expectativa era de organização de um novo documento. Mas com

tendências reformistas, o governo, por meio do Ministério da Educação, protelou a elaboração do novo plano, criando mobilizações que passaram pela formação de comitês locais até a concretização de uma grande Conferência Nacional de Educação (CONAE), que reunia as contribuições locais (âmbitos municipais), regionais (regiões) e estaduais até chegar à CONAE. Todavia, foi em 2014 que se iniciou a articulação para a elaboração e promulgação da Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), denominada Plano Nacional de Educação (PNE), que previu uma série de metas e estratégias, indo ao encontro aos problemas diagnosticados pelas conferências, com relação à educação brasileira. O PNE (BRASIL, 2014) homologado sinaliza a reinvenção dos currículos escolares e a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular já prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) teria agora que ser implementada, ficando sob responsabilidade do Ministério da Educação. A reforma criou-se a partir de um cenário de disputas e tensões, idealizando uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que teve quatro versões até a sua homologação, ocorrida em 2018. A partir disso, o Ministério da Educação passou a ser o responsável pela formulação do documento para então submetê-lo à aprovação no Conselho Nacional de Educação.

As tensões durante a formulação da BNCC versaram sobre a participação de diferentes atores e seu poder de influência ou decisão. Organizações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e os sindicatos de professores e trabalhadores em educação sentiram-se não contemplados em suas reivindicações nas reformas.

O plano, homologado em 2014, denominado Plano Nacional de Educação, que terá durabilidade de uma década, estabeleceu e movimentou diferentes comunidades e atores na formulação do documento regulador - BNCC - e promoveu uma das maiores reformas do currículo nacional e oficial desde a redemocratização (1988).

A grande discussão foi exatamente sobre a não transparência do processo de formulação. O argumento baseou-se na tese de que tal formulação não atendeu à Lei de Gestão Democrática prevista na LDB, no seu artigo 14: “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...]”, mesmo que ocorreram diversas consultas públicas e movimentos, inclusive no âmbito digital, oportunizando a participação dos

diferentes atores. Todavia, as entidades anteriormente elencadas, aliadas a outras, publicaram notas em sites, como o da ANPED, a seguir, afirmando que a Base Nacional privilegiou especialistas e apontando as críticas da ANPED em relação ao documento:

São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar. (ANPED, 2018).

Embora não evidente, as associações representantes de trabalhadores e de comunidades escolares ressaltam o viés mercadológico da Base Nacional como uma reforma comprometida com o capitalismo, com a expansão do sistema mercadológico e uma formação direcionada ao empreendedorismo, destacando uma ação da escola para a adaptação da sociedade e de seus aprendizes ao modelo socioeconômico vigente, assim como a reflexão sobre o modelo e a formação para uma suposta emancipação humana.

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”. (MARSIGLIA et al., 2017 TARGINO, 2018, p. 5).

Uma das metodologias de reforço desse modelo de pensar, ou como chama Laval (2004), dessa racionalidade política, deu-se através da formação de professores, como principal ação de movimentos dos interessados nas discussões, como o Movimento Pela Base,³ que tem o apoio, conforme seu

3 O Movimento pela Base é um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da educação do país. O papel do Movimento pela Base é

próprio site, de importantes fundações, financiadas por grandes empresas a serviço do capital, como o Instituto Unibanco e Itaú BBA (do sistema bancário), Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho (fundação vinculada ao Grupo Globo de Comunicação), Todos Pela Educação e Fundação Lemann, pertencente a Jorge Paulo Lemann, que figura entre os cinquenta mais ricos do Brasil e tem alta popularidade.⁴ Como método, tais fundações e organizações investiram na formação de professores e gestores, inclusive editando livros e publicações que promovam a formação, de acordo com suas expectativas e formas de pensar o mundo.

Dalmon, Siqueira e Braga, especialistas vinculados à Fundação Lemann e financiados por programas desta e outras fundações, publicaram um livro denominado “Políticas Educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação” (2018). Cabe destacar que tais autores tiveram suas formações iniciais em áreas não vinculadas à educação. Caetano Siqueira graduou-se em economia (USP); Danilo Dalmon, em Engenharia de Controle e Automação; e Felipe Braga, em economia (UFMG). No entanto, os três cursaram Mestrado na Universidade de Stanford e o concluíram em 2015, com bolsas ofertadas pela Fundação Lemann, conforme seus currículos lattes e informações do site da Fundação.

Os autores buscam formular uma obra que forneça subsídios para uma análise de condução das políticas públicas e sua legitimidade, desde o início do ciclo da política pública até a sua avaliação. Conforme Souza (2006, p. 10), “o ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação”. Dalmon, Siqueira e Braga (2018) buscam contribuir com estudos de caso que possibilitem avaliações, mas, mesmo buscando certa isenção, uma expectativa sobre a condução de tais políticas, no Brasil, expressam-se através de conceitos utilizados em outras áreas, como

gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizarem a implementação com foco na aprendizagem dos alunos.

⁴ Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/bill-gates-e-lemann-sao-bilionarios-mais-procurados-no-brasil-veja-top-10/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

liderança, eficiência e “modelo de governança educacional”, além de reforçar a importância para a formação de agenda, das estatísticas obtidas única e exclusivamente de avaliações de larga escala, aplicadas por organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), citando o PISA em vários momentos. Ainda, reforçam certa abordagem estruturalista e utilitarista, segundo as quais a formação prática deve ser útil à vida social dos indivíduos e à produtividade enquanto característica das formações institucionalizadas, além da teoria do capital humano.

O conceito de capital humano mudou a visão sobre o desenvolvimento econômico. Em poucas palavras, segundo esse conceito, o crescimento de um país só é sustentável ao longo do tempo se houver o aumento do nível médio de escolarização da sociedade (...). No entanto, esses estudos também mostram que a Educação é condição necessária, mas não suficiente, para produzir o desenvolvimento econômico. Outros fatores macro e microeconômicos, bem como variáveis sociais e geopolíticas, podem impedir ou potencializar o sucesso econômico de um país. De todo modo, a escolarização continua sendo fundamental, mas é importante ressaltar que não basta aumentar os anos de estudo da população. O que está em jogo, hoje, é a qualidade da política educacional, pois, muitas vezes, a conclusão de etapas de ensino não corresponde necessariamente ao desenvolvimento das capacidades esperadas no mundo profissional (ABRUCIO, 2018, p. 40).

A obra reforça a ideia de capital humano, sempre relacionando-a a questões do desenvolvimento econômico, salientando pensadores como Adam Smith, Stuart Mill e Alfred Marshall. Pretende marcar o quanto tais teóricos se debruçaram a apontar a relação evidente, medida em números, do efeito da educação no desenvolvimento econômico e na produtividade, que alegadamente resultaria em crescimento. Ainda, afirma-se que:

De todo modo, a escolarização continua sendo fundamental, mas é importante ressaltar que não basta aumentar os anos de estudo da população. O que está em jogo, hoje, é a qualidade da política educacional, pois, muitas vezes, a conclusão de etapas de ensino não corresponde necessariamente ao desenvolvimento das capacidades esperadas no mundo profissional. (ABRUCIO, 2018, p. 40).

Ou seja, evidencia-se a promoção de uma educação para a formação profissional que atenda às expectativas macro e microeconômicas e esteja,

portanto, comprometida com a formação de mão de obra. O instrumento das avaliações, na percepção do autor, diagnostica a situação da educação no Brasil:

[...] é preciso destacar os avanços nas políticas de avaliação, que têm mostrado a real situação dos alunos e das redes de ensino no Brasil, e as melhorias na gestão, por vezes induzidas por programas federais, resultantes de inovações no plano local. (ABRUCIO, 2018, p. 49).

O destaque merecido pelo PISA e o quanto ele é fundamental para que a pauta da educação pública se concretize na agenda política, servindo como referência para reformas na educação, também é objeto importante: “Para dar conta desses desafios, uma agenda de mudanças se impõe. No entanto, para empreender mudanças dessa magnitude é preciso conhecer os processos de governança institucional e de gestão que acontecem no Brasil” (ABRUCIO, 2018, p. 38).

E como ponto forte de destaque da contribuição e a sua relação com o que se pretende analisar aqui, ilustrando as preferências desse paradigma para a educação pública, lista-se uma série de estratégias como fundamentais para formação de gestores educacionais (diretores, secretários locais e de Estado, Ministros), tal como “a capacidade de trabalhar em equipe, com base em uma prática colaborativa e voltada a resultados” (ABRUCIO, 2018, P. 54), novamente o termo “resultados” aparece como algo concreto e palpável e remete-nos ao questionamento: as avaliações externas de larga escala, como a PISA, que avaliam os alunos em Português e Matemática, são indicadores suficientes para medir a qualidade da educação pública? Seriam avaliações padronizadas, que desconsideram realidades iniciais, que não se trata de diagnósticos, mas que se preocupam em elaborar listas que promovem ranqueamento das melhores escolas, dos melhores alunos? Esses são alguns dos questionamentos que apontam para uma transformação na forma de pensar e gerir a educação pública.

Por conseguinte, o autor aponta o que seria fundamental para o que se busca no estudo citado: apontar indicadores que vão estimular a liderança empreendedora e inovadora, além de destacar os Es, conceito amplamente difundido nos estudos de Administração, além de serem aplicados em grandes empresas. Para Sander, “a eficiência [...] é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (SANDER, 1982, p. 43). Ou seja, e um conceito

da Administração, preocupado essencialmente com a questão econômica e de produção máxima. A questão que tal conceito nos apresenta é bastante discutida no cenário educacional brasileiro, tendo em vista os programas de distribuição de verbas e financiamento da Educação, como Programa Dinheiro Direto na Escola, que consiste em destinar verbas para a aquisição de bens de consumo, além de materiais permanentes que contribuam nos processos de ensino e aprendizagem. Ou então, cita-se o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), cuja lei foi elaborada para o período de duas décadas e tem sua aplicação até o próximo ano (2020). Além disso, ao contrário de declarações dos próprios agentes políticos, sabe-se que o Brasil investe relativamente pouco em educação (TATEMOTO, 2019), se considerarmos a alta quantidade de matrículas e a razoável elevação consequente nos gastos.

Já quanto aos conceitos de eficácia e efetividade, novamente aparece a preocupação com as metas e resultados. A efetividade ressalta a relação anteriormente tratada por Laval (2004) com as demandas das comunidades, ou seja, não necessariamente a formação integral, mas sim, uma observação com as expectativas das comunidades externas à escola, como apresentado a seguir:

A eficácia "[...] é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos". Esse critério é de dimensão instrumental e preocupa-se com a consecução dos objetivos intrínsecos, vinculados, especificamente, aos aspectos pedagógicos da educação. A efetividade "[...] é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa" (SANDER, 1995 apud DAVOK, 2007, p. 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tinha como proposta inicial discutir o contexto de reformas após 2014, buscando problematizar como o neoliberalismo, enquanto racionalidade, transforma e intervém no campo educacional – questão central deste trabalho. O texto buscou fornecer subsídios e elementos que ampliassem o repertório do leitor, possibilitando uma análise mais aprofundada capaz de contribuir para responder ao questionamento sobre os impactos e os efeitos do neoliberalismo na educação brasileira, a partir da contribuição de duas obras com paradigmas de pensamento distintos.

A educação brasileira vem sendo intensamente questionada sobre sua legitimidade e sua validade na sociedade contemporânea. Embora os discursos apontem para a sua relevância, há também um consenso de que se faz necessário promover mudanças – que vêm sendo realizadas a partir de reformas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), o que gerou muitas discussões que nos remeteram a duas perguntas fundantes e necessárias: qual é, então, a finalidade da educação? Educamos quem, para quê e visando formar que tipo de sociedade?

Tais questões contribuem para refletir sobre o avanço e a expansão do conceito de neoliberalismo, entendido, para além dos efeitos econômicos, como uma forma/filosofia de organizar a vida e formar subjetividades. Daí a importância de inculcar e fomentar as ideias neoliberais de modo a organizar os sistemas de ensino com conceitos oriundos de estudos da administração e aplicados em outras áreas do conhecimento, vinculadas ao mercado, aos ideais de consumo e à formação de um *ethos* social capaz de modificar as gerações futuras. Cabe destacar que tais mudanças podem ocorrer de forma diversa e obterem resultados diferentes: educar para emancipar e refletir sobre o sistema neoliberal e suas implicações na vida social ou adaptar a sociedade a uma lógica global, na qual o consumo impera, as relações limitam-se ao mercado, ao comércio, sendo que tudo se transforma em mercado e consumo.

Tratar a educação de modo que esta atenda às exigências do mercado, estabelecer relações de clientelismo, buscar atender às expectativas ou comprometer-se com indicadores e estatísticas que não necessariamente contribuem para a melhoria da qualidade da educação é como propor uma nova função social da escola, voltada às demandas do mercado e à formação de mão de obra. Uma educação preocupada com o utilitarismo, com as práticas e com o atendimento de formação profissional capaz de priorizar o mérito individual, promovendo uma sociedade cada vez mais individualista e pouco coletiva – afinal, se todos estamos, desde cedo, imersos numa lógica de reprodução e de busca por “ser, fazer e ter o melhor”, dificilmente, inculcados e reproduzindo tal metanarrativa baseada na competição, como e quem poderá pensar ou refletir sobre as lógicas que determinam as relações sociais da sociedade pós-moderna?

Essas relações baseiam-se numa configuração cosmo-capital, conforme proposto por Laval (2004), que indicam que a ordem das coisas, a ordem do

mundo, gira e organiza-se a partir do capital, do sistema capitalista que fomenta as competições. Um sistema em que a renda é a grande finalidade das ações humanas tem o lucro como fator preponderante para se compreender a dinâmica estabelecida de competências, de habilidades e méritos. Uma racionalidade neoliberal que atende lógicas que se intensificam a cada crise do capitalismo mundial e torna os sujeitos menos humanos e suas relações cada vez mais mecanizadas, tecnológicas e carentes de possibilidade de emancipação, minimiza a potência do ócio, do conhecimento e das possibilidades de transformação social.

Por fim, cabe ressaltar a importância de dinamizar as instituições, visto que reformas são sempre necessárias, desde que realizadas com a livre participação e distantes de disputas ou interesses única e exclusivamente mercadológicos – garantindo a participação da sociedade, maior interessada na educação e no seu projeto. A educação é, portanto, espaço de contradições, de conflitos e disputas. É um jogo de forças, em que os seus princípios e objetivos devem permear toda e qualquer discussão, de reforma ou não. Os interessados, os sujeitos, precisam estar inseridos nestas discussões, sob pena de construirmos uma escola que não necessariamente represente o interesse do todo, mas de alguns que com mais força e poder econômico, defendam que seus interesses privados, tornem-se universais. Uma escola de todos, para todos e construída por todos!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Pereira; OTA, Nilton Ken. Uma alternativa ao neoliberalismo: entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. **Tempo social**, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702015000100275. Acesso em: 27 dez. 2019.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Uma breve história da educação como política pública no Brasil. *In*: [DALMON, Danilo L.](#); SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe M. (orgs). **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: Edições SM, 2018. p. 38-59.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **ANPEd e a BNCC: luta, resistência e negação**. Rio de Janeiro, 14 maio 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 26 dez. 2019.

CARDOSO, Zelina. Políticas e reformas educacionais no contexto neoliberal. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 6, n. 1, p. 11-24, jun. 2009. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/viewFile/333/571>. Acesso em: 23 dez. 2019.

CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro et al. Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf. Acesso em: 22 dez. 2019.

DALMON, Danilo L.; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe M. Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação? São Paulo: Edições SM, 2018.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <http://www.afoicecomartelo.com.br/posfsa/Autores/Dardot,%20Pierre/A%20nova%20razao%20do%20mundo%20-%20Dardot,%20Pierre.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo liberalismo. **IHU On-line**: revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 546, 25 jul. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>. Acesso em: 27 dez. 2019.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 12, n. 3, set. 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300007. Acesso em: 26 dez. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, Aug. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2020.

FERREIRA, Adegmar José. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 343-350, jul./dez. 2008. Disponível em:

<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/891/629>. Acesso em 20 jul. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

MORENO, Ana Carolina. Brasil evolui, mas segue nas últimas posições em ranking de educação. *Ir: G1*. [São Paulo], 03 dez. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/brasil-evolui-mas-segue-nas-ultimas-posicoes-em-ranking-de-educacao.html>. Acesso em: 18 dez. 2019.

RUSCHEINSKY, Aloisio. Consumo e linguagens decorrentes: implicações para o campo da educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p.99-119, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a05.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil: é hora da relevância. **Educação brasileira**, Brasília, v. 4, n. 9, p. 8-27, jun./dez. 1982.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 22 dez. 2019.

TARGINO, Graciela Mendes Nogueira. Base Nacional Comum Curricular: entre disputas de narrativas. *Ir: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*



E LINGUAGEM, 3., 2018, Campo Grande. **Anais eletrônicos** [...]. Campo Grande: UEMS, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/viewFile/4899/4925>. Acesso em: 20 dez. 2019.

TATEMOTO, Rafael. Ao contrário do que Bolsonaro afirma, Brasil é um dos que menos investe em educação. *Iz*: Brasil de Fato, Brasília, 4 mar. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/04/ao-contrario-do-que-bolsonaro-afirma-brasil-e-um-dos-que-menos-investe-em-educacao/>. Acesso em: 21 dez. 2019.

Recebido em 20 de abril de 2020

Aprovado em 07 de setembro de 2020