

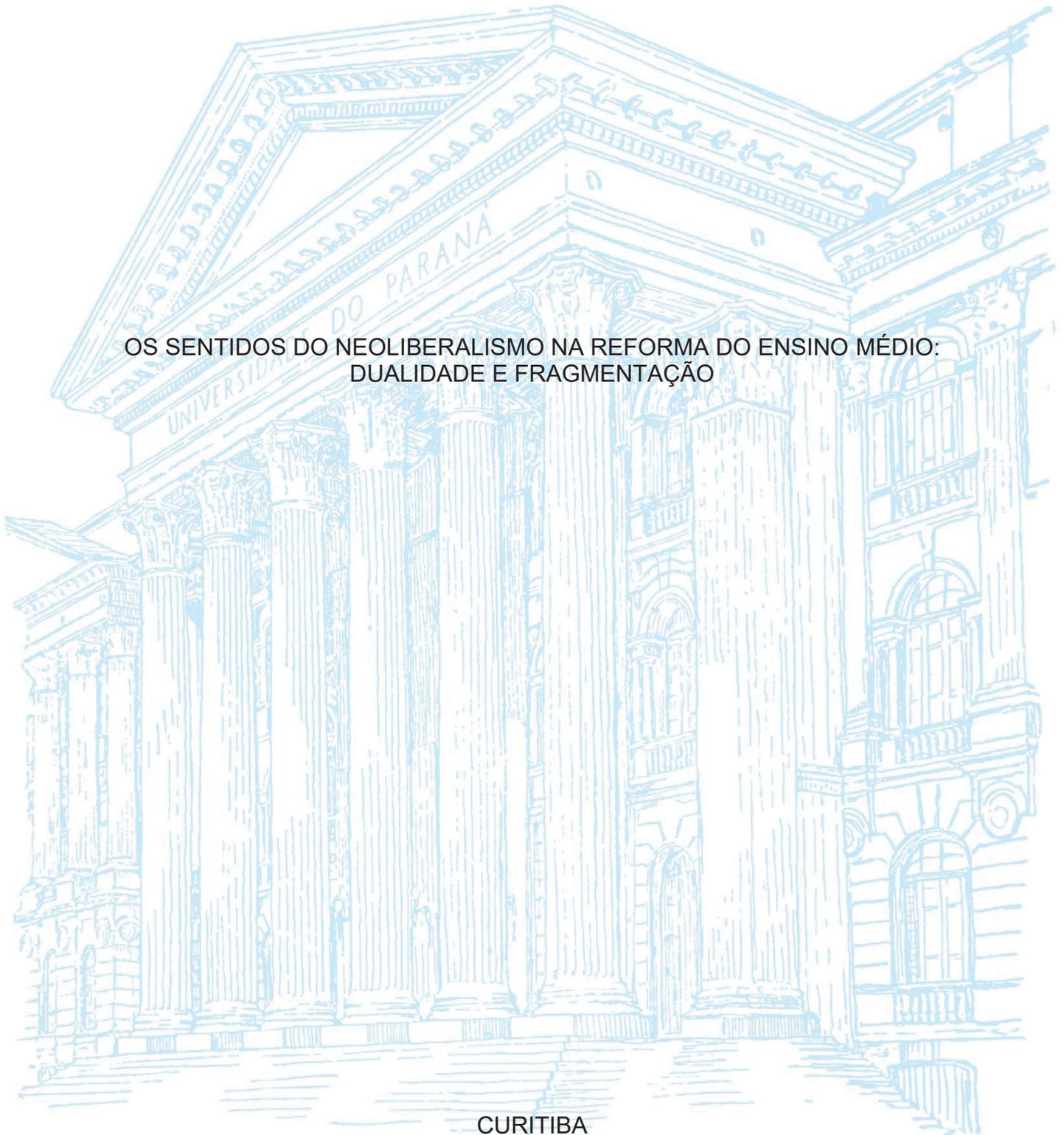
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALEXSANDER MACHADO

OS SENTIDOS DO NEOLIBERALISMO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
DUALIDADE E FRAGMENTAÇÃO

CURITIBA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALEXSANDER MACHADO

OS SENTIDOS DO NEOLIBERALISMO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
DUALIDADE E FRAGMENTAÇÃO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em educação, Setor de Educação, programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em educação.

Orientador Prof. Dr Geraldo Balduino Horn

CURITIBA

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
(CIP)UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Machado, Alexsander

Os sentidos do neoliberalismo na reforma do ensino médio :
dualidade e fragmentação / Alexsander Machado– Curitiba, 2021.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

1. Educação e Estado. 2. Ensino médio - Currículos. 3. Ensino
médio – Aspectos políticos. 4. Neoliberalismo. I. Horn, Geral
Balduino. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ALEXSANDER MACHADO** intitulada: **OS SENTIDOS DO NEOLIBERALISMO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DUALIDADE E FRAGMENTAÇÃO**, sob orientação do Prof. Dr. GERALDO BALDUINO HORN, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Dezembro de 2021.

Assinatura Eletrônica
04/01/2022 09:38:01.0
GERALDO BALDUINO HORN
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
04/01/2022 13:12:12.0
VALERIA ARIAS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
27/12/2021 15:14:48.0
REGIS CLEMENTE DA COSTA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL)

Assinatura Eletrônica
22/12/2021 09:58:27.0
LUIZ APARECIDO ALVES DE SOUZA
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARANÁ IFPR)

Dedico esta dissertação aos filhos e filhas da classe trabalhadora que tiveram sua formação escolar interrompida precocemente pela exploração do trabalho.

AGRADECIMENTOS

Toda produção científica é uma construção social historicamente determinada pelas contradições de seu tempo. O elitismo acadêmico, entretanto, tende sempre ao ocultamento do caráter social da ciência. A impessoalidade, a forma individual, o esforço metódico do pesquisador despido de subjetividade, que isolado da realidade, ocupando-se com o pensamento puro, no ar rarefeito das ideias, desenvolve um verdadeiro inquérito sobre o seu objeto de pesquisa são as marcas do ofício científico. Por isso, mais do que um elemento meramente protocolar, esta parte do texto é um resgate das muitas vozes que contribuíram para a concretização desta pesquisa.

Desde muito cedo, a educação ocupa um papel determinante em minha vida. O saber ler, escrever e contar, conhecimentos tão indispensáveis em qualquer campo, sempre tiveram uma incontestável importância para meus pais. Isso é devido em parte ao fato de que a educação escolar foi negada a eles. No entanto, essa limitação, longe de tolher a relevância da educação escolar, transformou-se em uma força impulsionadora. Sua influência sobre todo o meu desenvolvimento intelectual foi imensa. Suas contribuições são obviamente bem maiores do que possa ser indicado aqui. Por isso, esta dissertação é sobretudo dedicada aos meus pais Luzia Gomes Peixoto Machado e Florisval Machado.

Certamente, os mesmos agradecimentos podem ser feitos à minha esposa Tálita Jaques Porfírio. Entretanto, mais do que motivação, minha esposa representou inspiração e força. Sua presença, seus elogios, seus incentivos e sua esperança, principalmente, nos momentos de angústia e escuridão, sempre me reconduziram para o caminho do bem. Meus sinceros agradecimentos. Da mesma forma, tenho uma dívida inexpressável em palavras com a minha filha Heloísa Jaques Machado. Mesmo sabendo que nada vai trazer de volta o tempo que deixei de viver com vocês, consequência das inúmeras horas dedicadas a esta pesquisa, espero que de alguma forma não tenha sido um tempo perdido.

Ao longo do caminho, também tive a oportunidade de conhecer algumas pessoas inspiradoras. A primeira delas foi a professora Eliane Cleonice Alves Precoma, com quem tive a oportunidade de desenvolver um projeto de extensão para o fortalecimento das redes de proteção à criança e ao adolescente. Obrigado por me ensinar através da práxis pedagógica que não pode existir um saber acadêmico

desvinculado da realidade social. Sua escuta sempre ativa e amorosa, seus princípios pedagógicos e sociais permanecem vivos em minha formação.

O significado que atribuo a esta pesquisa, o posicionamento crítico diante do neoliberalismo, as bases teóricas que constituem a minha visão de mundo, contudo, foram inspiradas pela monumental influência do professor Emmanuel José Appel. Sua poderosa intelectualidade contestatória, simultaneamente teórica e prática, mostrou-me que o problema fundamental que se apresenta ao conjunto da sociedade é a superação do modo de produção capitalista. A partir desse momento, aproximei-me da teoria marxista. Passei a buscar a compreensão da sociedade burguesa nos livros de Marx e Engels. Fui profundamente tomado pela obra de Rosa Luxemburgo. Em seguida, vieram os trabalhos de Lukács, Marcuse, Lucien Goldmann etc. O contato com o professor Appel devolveu-me uma vibrante sensação de que outro mundo é possível.

Além da influência marcante da professora Eliane Cleonice Alves Precoma e do professor Emmanuel José Appel, vários laços de amizade foram igualmente importantes para a superação de muitas dificuldades. No movimento estudantil, conheci os colegas Emerson Nogueira e Luis Otávio M. Fiori. Suas lutas em defesa da universidade pública, da educação popular, da ampliação dos processos de participação democrática direta e de novas formas de organização social sempre foram inspiradoras. Com vocês aprendi que uma sociedade realmente livre e amplamente democrática só será possível se antes pudermos construir verdadeiros laços de solidariedade.

Mas, certamente, o camarada Rafael Pires de Mello ocupa um lugar especial nas trincheiras abertas nesse período. Seu senso de justiça, sua insubmissão à podridão capitalista, e, sobretudo, o exercício do diálogo sincero com os mais simples sobre as manifestações da vida cultural – literatura, poesia, arte, música, filosofia etc – são a marca indelével de um raríssimo romantismo revolucionário.

Nesta mesma direção, o refinamento intelectual e prático, do incansável militante Lucas Lipka Pedron, representou o verdadeiro significado de igualdade enquanto troca de interesses comuns equivalentes. Agradeço por ceder seu tempo livre, especialmente, através das constantes conversas que tivemos para a superação das dificuldades conceituais e metodológicas durante a formação, desenvolvimento e produção desta pesquisa. Sua força de caráter tão primorosa é sinônimo de coragem diante da vida.

Acredito que a obra de Rosa Luxemburgo guarda uma concepção pedagógica revolucionária. Uma pedagogia que permanece adormecida. Essa “consciência oculta e latente” é despertada de tempos em tempos pelo trabalho prático de resistência contra a exploração capitalista. Nas palavras da professora Isabel Loureiro “uma velha toupeira artilosa que prossegue necessária e infatigavelmente o seu caminho, independentemente das vitórias e derrotas momentâneas.” Do que foi dito, o movimento das “ocupas” constitui, sem dúvida, um desses momentos históricos de revolta. Foi durante esse processo histórico de resistência estudantil que conheci a pedagoga, pesquisadora e educadora popular Camila Grassi Mendes. Ao contrário do acovardamento sindical e do desprezo acadêmico pela formação política, Camila Grassi Mendes, com seu otimismo, me ensinou, através de sua ação direta exercida sobre os movimentos populares, a importância do trabalho de base para a formação de uma nova consciência mais fraterna e humana.

A minha paixão pela história de Rosa Luxemburgo também colocou em meu caminho o camarada Gustavo Fontes. Nossas afinidades revolucionárias nos levaram a trabalhar conjuntamente em um projeto de educação política inspirado nos textos de Rosa Luxemburgo. A sistematização desse trabalho prático estimulou o surgimento de novas pesquisas. A convivência com Gustavo Fontes me mostrou que a luta social em todos os seus aspectos deve alicerçar-se sobre uma postura ética.

Reservo um agradecimento especial ao meu irmão Rodrigo Machado. Sua presença atenuou, principalmente, nos dias que antecederam a conclusão desta pesquisa, toda a solidão e me proporcionou toda a estabilidade para enfrentar a insegurança.

Por fim, agradeço ao professor Geraldo Balduino Horn. Mais do que desempenhar a função de orientador, no sentido de acompanhar o desenvolvimento desta pesquisa, o professor Geraldo Balduino Horn, sempre comprometido com a batalha frente ao capitalismo, se destaca pela organicidade intelectual. Nesse sentido, adquire amplitude e extrema importância a sua capacidade de suscitar entre os seus orientados a autenticidade, pois acima de tudo, o seu companheirismo e cooperação sempre visaram à ação política consciente entre iguais.

E, ainda assim, a todo momento, em algum lugar perto de nós, cai uma vítima inocente, impotente, abandonada, guardando um horrendo enigma no coração, com uma pergunta terrível nos lábios, com um olhar surpreso, desesperançoso, dirigido a essa entidade de milhões de cabeças que, ainda assim, não tem cabeça, com milhões de corações batendo e, ainda assim, sem coração, compreendendo milhões de pessoas e, ainda assim, um monstro desumano, surdo, cego – a sociedade burguesa!

Rosa Luxemburgo

RESUMO

Esta pesquisa busca examinar as relações que existem entre a Reforma do Ensino Médio e as diferentes perspectivas do neoliberalismo, frequentemente reduzidas aos processos de privatização. Para mostrar as várias abordagens possíveis sobre o neoliberalismo, a pesquisa examina três escolas de pensamento neoliberal. Esta etapa fornece, assim, um princípio para uma primeira classificação do neoliberalismo, em seu aspecto conceitual. A primeira vertente analisada apresenta a teoria de Ludwig von Mises e de Friedrich von Hayek. Em seguida, são examinados os aspectos relacionados à escola de Chicago. Por último, as ideias formuladas pelo ordoliberalismo alemão. Esta pesquisa também percorre, a partir de uma revisão bibliográfica realizada no campo das ciências humanas e sociais, o debate sobre a definição da base conceitual e dos princípios que fundamentam a crítica do neoliberalismo. Identificou-se, nessa etapa da pesquisa, a existência de cinco interpretações: marxista, bourdieusiana, weberiana, foucaultiana e a interpretação relativa ao caráter híbrido do neoliberalismo. Depois deste esforço de compreensão conceitual, realizou-se um estudo face à dualidade estrutural do ensino médio - categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional no Brasil - na distribuição do conhecimento escolar. Sob este aspecto, a delimitação teve por referência um conjunto de leis, diretrizes, resoluções e normatizações concebidas a partir das reformas educacionais dos anos de 1930 até Medida Provisória nº 746/2016, convertida, posteriormente, na Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996. Por fim, buscou-se identificar o modo como a dinâmica neoliberal é validada e implementada na Reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Reforma do Ensino Médio; Estado e políticas educacionais

ABSTRACT

This research aims to explore the relationships that exist between the Brazilian High School Reform and the different neoliberalism's perspectives, often simplified to privatization processes. To demonstrate the many possible approaches regarding neoliberalism, the research assesses three choices of the neoliberal thought. The first step thus gives a head start in a conceptual manner to neoliberalism's classification. The first strand analyzed presents the theory of Ludwig von Mises and Friedrich von Hayek. Next, aspects related to the Chicago school are examined and lastly the ideas developed by German's ordoliberalism. This research also covers, from a bibliographical review based on the field of human and social sciences, the debate of the conceptual basis and principles that drive the critique of neoliberalism. It identified the existence of five interpretations: marxist, bourdieusian, weberian, focaultilian and the relative interpretation to neoliberalism's hybrid character. After this effort to understand the conceptual comprehension, a study was carried out in regards to the structural duality of Brazilian's High School, which is the explanatory category of High School and Professional's constitution in the scholar's knowledge distribution. In this respect, the delimitation was based on a set of laws, guidelines, resolutions, and regulations designed from the educational reforms from the 1930s until the Provisional Measure N° 746/2016, later converted into Law N° 13.415/2017, which amended the Law of Guidelines and Bases of National Education - Law N° 9.394/1996. Finally, it sought to identify how the neoliberal dynamics is validated and implemented in the Secondary Education Reform.

Keywords: Neoliberalism; High School Reform; State and educational policies

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
FMI	- Fundo Monetário Internacional
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, <i>Queer</i> , Intersexo e Assexuais
MEC	- Ministério da Educação
MP	- Medida Provisória
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN's	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PL	- Projeto de Lei
Premen	- Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
ProEMI	- Programa Ensino Médio Inovador
Pronatec	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
USAID	- <i>United States Agency For International Development</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FILIAÇÕES POLÍTICAS, IDEOLÓGICAS E SOCIAIS DO NEOLIBERALISMO	15
2.1	A ESCOLA NEOLIBERAL AUSTRIACA.....	19
2.2	A ESCOLA DE CHICAGO E O NEOLIBERALISMO AMERICANO	21
2.3	O ORDOLIBERALISMO ALEMÃO.....	23
3	PERSPECTIVAS TEÓRICO-ANALÍTICAS SOBRE O NEOLIBERALISMO	26
3.1	MARXISTA.....	26
3.2	BOURDIEUSIANA.....	33
3.3	WEBERIANA.....	36
3.4	FOUCAULTIANA.....	39
3.5	HIBRIDISMO E FORMAS CONTIGENTES DO NEOLIBERALISMO.....	43
4	A DUALIDADE ESTRUTURAL DO ENSINO MÉDIO NAS REFORMAS EDUCACIONAS DE 1931 A 2016	48
4.1	CRISE E CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	58
4.2	PRINCIPAIS ASPECTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	61
4.2.1	Autoritarismo jurídico.....	61
4.2.2	Liberdade de escolha	62
4.2.3	O discurso da qualidade.....	64
4.2.4	Fragmentação curricular.....	65
4.2.5	Os processos de privatização.....	68
4.2.6	Educar o capital humano	72
5	CONCLUSÃO	78
	REFERÊNCIAS	81

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute as influências do neoliberalismo na Reforma do Ensino Médio. Este objetivo foi norteado pelas seguintes questões: (a) como o neoliberalismo é descrito nas produções científicas do campo das ciências humanas e sociais? b) o neoliberalismo pode ser ordenado com base em uma separação conceitual? (c) essa separação conceitual pode contribuir para a análise das implicações da Reforma do Ensino Médio?

A delimitação do universo de pesquisa levou em consideração dois aspectos interdependentes. Quanto à revisão de literatura, a delimitação foi feita a partir do conhecimento disponível em teorias publicadas em livros e artigos científicos no campo das ciências humanas e sociais sobre o neoliberalismo. Quanto à Reforma do Ensino Médio, a delimitação teve por referência um conjunto de leis, diretrizes, resoluções e normatizações concebidas a partir da Medida Provisória nº 746/2016, convertida, posteriormente, na Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996.

Não raramente, o atual processo de endurecimento das condições de vida e de aprofundamento das injustiças sociais é criticamente combatido por diferentes movimentos sociais de contestação. Uma característica marcante desses movimentos é a sua estrutura diversificada. Essas relações se estendem desde o movimento estudantil, negro, feminista, LGBTQIA+ e ecológico até as lutas camponesas e dos povos originários. Isso sem se esquecer dos movimentos sindicais, trabalhistas e de luta por moradia. Ora essas lutas se desenrolam no contexto mais imediato da conjuntura, ora buscam transformações sociais de caráter estrutural. Em certos momentos, esse coro de protesto, formado por diferentes vozes, faz-se ouvir a partir de um mesmo som: basta! O neoliberalismo está nos matando.

Embora se reconheça a importância desses grupos na construção de movimentos de oposição ao neoliberalismo, não podemos deixar de notar, dada a própria constituição desses movimentos sociais, que essas denúncias têm um alcance reduzido, pois como bem observado por Klein (2017, p. 16) “dizer não às más ideias e aos maus atores simplesmente não basta [...] o mais firme dos não tem que ser acompanhado de um sim ousado e progressista”.

Isso nos coloca uma série de novas questões. Por exemplo, dizer não ao quê? ou ainda: a quem? Além disso, também é preciso se perguntar sobre a eficácia dos

instrumentos que estão ao nosso alcance e que, portanto, podem ser utilizados para opor resistência ao neoliberalismo. Para compreender os traços fundamentais das ideias, às quais queremos nos opor, é preciso ter em mente que elas são uma parte constitutiva do processo histórico e social de desenvolvimento da sociedade capitalista. Essas ideias não têm uma existência autônoma. Elas são a expressão ideológica de uma determinada estrutura social.

Recentemente, Guimarães e Cruz (2021) demonstraram preocupação tanto com a falta de exatidão conceitual, quanto com os usos comuns do termo neoliberalismo. Com finalidade contestatória, as construções teóricas de baixo rigor conceitual tendem à simplificação da realidade e uma vez tomadas como opiniões comumente aceitas elas acabam por ofuscar o objeto da crítica.

Guimarães e Cruz (2021) analisaram a literatura internacional em busca de fundamentos mais rigorosos para delimitar conceitualmente o neoliberalismo dentro da área da ciência política. Os autores destacam o estado tardio da produção acadêmica nacional em relação à internacional, o contraste entre diferentes perspectivas e a consequente complexidade de aprofundamento teórico do neoliberalismo.

Tendo em vista as discussões teóricas contemporâneas sobre o neoliberalismo em âmbito internacional, Guimarães e Cruz (2021, p. 3) investigam, especificamente, dois compêndios¹, e afirmam que “há uma nítida e crescente defasagem entre o acúmulo que se construiu na literatura acadêmica internacional na última década e o seu estágio muito inicial no Brasil.” Para destacar essa afirmação, observamos que Andrade (2019a), a partir de Boas e Gans-Morse (2009), chega a uma conclusão muito semelhante à de Guimarães e Cruz (2021). Se na década de 1980, o termo neoliberalismo foi raramente citado, entre os anos de 2002 e 2005, por exemplo, o termo figurou em quase 1000 artigos acadêmicos (BOAS; GANS-MORSE, 2009). Andrade (2019a, p. 214) destaca ainda que os artigos publicados entre 1990 e 2004, “seja como referência de contexto amplo, seja como variável-chave de explicação – não oferecem qualquer definição explícita” sobre o conceito do neoliberalismo.

¹ CAHILL, Damien et al. (eds.). *The SAGE Handbook of Neoliberalism*. Londres: SAGE Publications, 2018. SPRINGER, Simon et al. (eds). *The Handbook of Neoliberalism*. New York: Routledge, 2016.

No que diz respeito à literatura acadêmica brasileira, Guimarães e Cruz (2021, p. 3-4) localizaram 104 artigos relacionados ao termo neoliberalismo entre os anos de 2011 e 2020. Dessa revisão, eles extraíram as seguintes conclusões: (1) a maior parte desses artigos aborda o neoliberalismo sob uma perspectiva economicista e macroestrutural; (2) essas abordagens se estendem da “educação à sociologia das elites, da financeirização às teorias feministas, dos direitos humanos às políticas públicas de bem-estar social”; (3) a discussão sobre o conceito político do neoliberalismo para evidenciar o seu significado propriamente político é restrita a um pequeno número de trabalhos.

Outro ponto destacado por Guimarães e Cruz (2021, p.3) diz respeito ao fato de que em “consequência desse crescente aumento no número de novas pesquisas, principalmente a partir de diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas”, o problema da definição tem se tornado cada vez mais complexo.

Mas apesar das dificuldades, Guimarães e Cruz (2021, p. 5) consideram que o neoliberalismo é susceptível de definição. Isso é possível, desde algumas condições sejam satisfeitas. A rigor, essas condições formam uma “tripla camada de controvérsias”. A primeira, é “formada pelo encontro de muitas tradições e linguagens políticas”. A segunda, “diz respeito à contemporaneidade do fenômeno, à sua breve história e à sua variação contextual.” A última, considera que a abordagem historiográfica sobre o neoliberalismo está “muito longe de estar unificada ou assentada em um paradigma conceitual claramente hegemônico.”

Nesse sentido, a apresentação dos resultados desta pesquisa sobre os problemas suscitados na leitura do neoliberalismo e sua relação com a educação, em particular sobre a Reforma do Ensino Médio de 2017, seguirá o seguinte itinerário:

No primeiro capítulo, foi realizada uma breve apresentação de algumas das ideias dos economistas e filósofos políticos neoliberais. Embora esse procedimento inicial possa ser considerado bastante simples, julgamos importante enfatizar a distinção entre a construção teórica e metodológica da epistemologia neoliberal das escolas de Freiburg, da escola Austríaca e da escola de Chicago.

O segundo capítulo baseia-se no trabalho de Andrade (2019a) sobre os dois grandes eixos de interpretação do neoliberalismo. O primeiro eixo se caracteriza pela existência de um núcleo articulador. Essa interpretação, pressupõe que apesar do neoliberalismo se comportar de maneiras variadas, todas estão relacionadas de certa maneira a um mesmo núcleo, a uma “essência”. Nas palavras de Andrade (2019a, p.

211), essas “ocorrências periféricas e parciais do fenômeno precisam fazer necessariamente referência – aberta ou encoberta – a um núcleo original mais completo.”

O elemento sobre o qual partem as abordagens desse primeiro eixo é a articulação que o estabelecimento de uma economia de livre mercado desenvolve com o Estado. Nessa articulação, destacam-se as abordagens foucaultiana, marxista, bourdieusiana e weberiana. Entretanto, referir-se à teoria foucaultiana, por exemplo, não significa restringir a análise do neoliberalismo ao pensamento de Foucault. A ideia de uma teoria foucaultiana é empregada como recurso para introduzir uma filiação de ideias a partir de uma determinada ênfase. Uma limitação dessas abordagens refere-se à leitura determinista do processo de evolução do neoliberalismo. Segundo essa imagem, o neoliberalismo é o elemento ativo da transformação social.

O segundo eixo de trabalhos se contrapõe a esse aspecto reducionista. A dominação exercida pelo neoliberalismo, na esfera econômica, política, social e cultural, sobre as economias capitalistas mais atrasadas, é geralmente compreendida pela adoção de fórmulas inalteráveis aplicadas arbitrariamente em todos os lugares. Não se pode generalizar formas sociais, políticas e econômicas assumidas pelo neoliberalismo em economias mais avançadas como um esquema interpretativo e universalmente válido para contextos históricos diferentes.

O terceiro capítulo procura mapear algumas das características básicas do neoliberalismo na Reforma do Ensino Médio. Aqui, são apresentadas as análises da pesquisa documental realizada durante este estudo. Este capítulo pretende proporcionar ao leitor um estudo mais detalhado das mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio na organização escolar, e, sobretudo, pretende apontar nos documentos analisados os traços do modelo neoliberal na educação escolar.

Para além da discussão teórica, cabe ressaltar o fato de que esta pesquisa também assume um papel político. Devido à ausência de precisão, de exatidão e de clareza, encontrar uma definição precisa do neoliberalismo torna-se uma tarefa extremamente complexa. Atribuir um sentido a partir dessa multiplicidade de características distintivas é um exercício acadêmico que só pode ser colocado em prática com os movimentos sociais, ajudando-os a identificar seus alvos.

2 FILIAÇÕES POLÍTICAS, IDEOLÓGICAS E SOCIAIS DO NEOLIBERALISMO

O protecionismo do *New Deal* nos Estados Unidos e totalitarismo na Europa, na década de 1930, exacerbou algumas tendências antiliberais, e, rapidamente, vários liberais começaram a reinventar o argumento a favor do sistema de preços do mercado. Por exemplo, em 1938, o filósofo francês Louis Rougier organizou o colóquio Walter Lippmann. O colóquio foi uma homenagem ao jornalista americano Walter Lippmann, que foi um crítico do *New Deal*. O colóquio Walter Lippmann é considerado o berço do neoliberalismo como um projeto intelectual e político. (DAVIES, 2014b).

Durante o colóquio, foi criada uma espécie agenda mínima do neoliberalismo. Essa agenda foi chamada de agenda da “boa sociedade”. Ela reúne em cinco elementos uma crítica a respeito ao papel do Estado. (1) É papel do Estado proteger o mecanismo de preços, (2) estabelecer e garantir uma ordem jurídica para salvaguardar o desenvolvimento do mercado e justificar legalmente qualquer intervenção, (3) o liberalismo político tem no direito uma forma de estabelecer normas gerais, (4) essas normas gerais devem constituir um mecanismo de controle social e (5) o Estado liberal deve se responsabilizar apenas pelos serviços públicos de defesa nacional, seguro social, serviços sociais, educação e pesquisa científica. (FORBERG, 2020).

A *Mont Pèlerin Society* é marcadamente o principal conjunto de esforços e de pensamentos neoliberais. Ela foi criada em 1947 e teve Friedrich Hayek como seu primeiro presidente. O projeto de Hayek reuniu vários departamentos acadêmicos de várias universidades, como a Escola de Economia da Universidade de Chicago, além de um extenso sistema de centros de estudos e de empresas de consultoria e de fundações para difundir as ideias neoliberais. No auge desse projeto, no final da década de 1980, a *Mont Pèlerin Society* chegou a ter mais de 800 membros, quase metade deles americanos. (GONZALBO, 2015).

Tanto a *Mont Pèlerin Society* (1947) como o colóquio Walter Lippmann (1938) sempre tiveram bem clara a importância de divulgar de forma integrada vários tipos de conhecimentos especializados da filosofia, pesquisa acadêmica em economia, história, sociologia e conhecimento de política aplicada. (PECK, THEODORE; BRENNER, 2012; MIROWSKI, PLEHWE; 2009). A fundação da *Mont Pèlerin Society* costuma ser vista como uma das iniciativas mais importantes para o desenvolvimento do neoliberalismo por economistas fora da academia. (BECCHIO e LEGHISSA, 2017).

O neoliberalismo tem um corpo teórico extenso formado por obras de economistas, filósofos, sociólogos, jornalistas e até mesmo de políticos. A difusão das ideias neoliberais passou antes por um processo de simplificação desse corpo teórico, com o objetivo ampliar a difusão dessa ideologia de forma clara e com palavras adaptadas aos grupos menos ou pouco letrados da sociedade. (MIROWSKI e PLEHWE, 2009).

Para Natera (2015), o marco teórico categorial do neoliberalismo pode ser identificado em torno de três conceitos: indivíduo, liberdade e mercado. Esses conceitos se caracterizam tanto por serem conceitos fundamentais da teoria neoliberal quanto por formarem um núcleo conceitual oposto às ideias de coletivismo, planificação e controle do mercado pela sociedade.

Natera (2015, p. 74) define o indivíduo neoliberal como transcendente e absoluto. Esse indivíduo se apresenta na sociedade indiferente às contingências históricas e sociais. “Portanto, essa doutrina à base de modelos, a histórica e cega diante dos condicionamentos estruturais, é estendida apenas à disposição cultural dos sujeitos e às suas formas de articulação política.” (KURZ, 1993, p. 8).

Para Natera (2015) a liberdade exercida por esse indivíduo natural é um tipo de liberdade que se desenvolve em dois sentidos: a liberdade negativa e a positiva. A liberdade negativa é caracterizada como ausência de coerção, ou seja, a liberdade é um conceito negativo no sentido específico de relações ou funções estabelecidas na esfera do mercado sem a interferência do Estado. Aqui, há uma radicalização da proteção da liberdade do indivíduo, mesmo que apenas teórica, contra a agressão totalitária dos Estados e governos. (CASTIANO, 2018, p. 20). A liberdade positiva funciona como uma potência que todo indivíduo tem para perseguir os seus interesses privados de motivação econômica determinada pela relação social estabelecida nos limites do mercado. (NATERA, 2015).

No mercado, segundo Castiano (2018, p. 21) “a liberdade econômica deixa de ser somente a liberdade fundamental garantidora de outras liberdades e se torna a razão de ser do Estado moderno. Nesse sentido, o neoliberalismo articula a liberdade individual com o a nova função do Estado, completamente incorporado pela economia, de desconstruir, por um lado, os riscos da interferência da democracia no direito de agir livremente do mercado, e, por outro de construir uma um ambiente político e jurídico estranhamente democrático e fundado sobre a concorrência como condição fundamental das relações sociais.

Castiano (2018, p. 20) afirma que “o essencial do neoliberalismo reside no fato de ter radicalizado o conceito de liberdade dentro de um projeto político e ideológico classificado por Harvey (2008, p. 6) como “uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais.” Um preceito fundamental desse projeto político e ideológico é para Harvey (2014a, p. 74) o “arranjo institucional” do Estado na utilização do “monopólio dos meios de violência”, na garantia da propriedade privada e na aparente igualdade dos contratos.

Conforme Brown (2018, p. 6-8), os indivíduos são libertos da “regulamentação estatal e da solidariedade social” para serem integrados no mercado e a partir daí incorporados” na soberania do consumo. Essa incorporação é o resultado de uma prática específica de “produção discursiva” de “máximas normativas” cuja função consiste em “converter” os indivíduos em uma “fração de capital”, ou seja, em capital humano.

Quando adquire a forma de uma racionalidade política, esse tipo de razão normativa substitui outros modos de valoração liberais e democráticos por uma justiça com métrica empresarial (BROWN, 2018, p. 15). Entretanto, se por um lado a utopia do livre mercado se justifica enquanto ideologia de convencimento das camadas mais gerais da sociedade, por outro lado, ela precisa revestir-se com a aparência rigorosa de uma teoria “lógico-dedutiva” baseada em “modelos matemáticos que raramente são colocados à prova e que desdenham as ciências históricas”. Recoberta de legitimidade científica, essa utopia “converte-se então em programa político” com estatuto científico (ANDRADE, 2019a, p. 224).

A lógica deste referencial sobre a liberdade dentro do neoliberalismo trouxe a necessidade do conceito central de justiça de mercado. Para Hayek (1985), o modelo de justiça social tem a ver com uma visão de fazer aparecer o bem-estar geral dentro de uma ordem social espontânea. A teoria da justiça social de Hayek tem a justiça do mercado como epicentro para estabelecer a organização básica de uma sociedade totalmente democrática.

A justiça social é um espaço de disputa entre interesses coletivos e individuais. Nesse sentido, a justiça social “não age com vistas a um propósito específico”, mas como um “conjunto de esforços organizados para conseguir benefícios distributivos, privilégios, financiamento estatal e oferecendo em troca a legitimidade política para os membros do Estado, ou seja, subordinando os interesses

públicos aos interesses coletivos, e, ao mesmo tempo, restringindo o desenvolvimento espontâneo do mercado distorcendo as normas jurídicas e as normas de conduta individual necessárias à formação da ordem espontânea do mercado. (HAYKE, 1985, p. 82).

Para Franco et al. (2020, p. 56), esse seria um caso semelhante ao *homo oeconomicus* marginalista que consiste “na redução, subjetiva e individualista, do consumidor à capacidade de ordenar suas preferências e efetuar escolhas alternativas em vista da maximização de sua satisfação global.” Essa noção do interesse movido pelo interesse egoísta do indivíduo está impregnada da recusa de qualquer possibilidade além daquela que concebe a si mesmo como meio e fim desse cálculo ‘racional’ reduzindo o espaço de pensamento.

Franco et al. (2020, p. 63) concluem afirmando que “os afetos humanos passam a ser reduzidos a motivações para investir, comprar e vender”, ou seja, uma “acepção estreita de razão, reduzida ao cálculo mercantil” é a base da doutrina neoliberal. O princípio de que nele se opera enfraquece a substância da manifestação da subjetividade, como por exemplo, as manifestações culturais e artísticas. Este formato de ensino, ao contrário de propensas liberdades, se configura na internalização do paradigma de controle, produção e consumo padronizados

Para Streeck, o debate sobre a dinâmica de interesses individuais como prática da liberdade e de garantia do bem-estar está baseada na

(...) distribuição do resultado da produção de acordo com a avaliação pelo mercado dos desempenhos individuais dos envolvidos, expressa através de seus preços relativos. O critério de remuneração que corresponde à justiça de mercado da última de produção extraído de acordo com as condições da concorrência. (STREECK, 2013, p. 99).

Por outro lado, a justiça social pressupõe o desenvolvimento de solidariedades e a propensão a submeter vontades, necessidades e desejos à causa de alguma luta mais geral em favor de, por exemplo, igualdade social ou justiça ambiental. (HARVEY, 2014a, p. 51).

Sendo assim, para construir uma sociedade segundo os critérios de justiça social é necessário estabelecer um tipo de planificação e de controle sobre o mercado e um questionamento da legitimidade da propriedade e da acumulação de capitais. A possível ampliação da justiça social como fenômeno predominante na sociedade mundial é regida

por normas culturais e baseia-se no direito estatutário, não no direito contratual. Rege-se por convenções coletivas de honestidade, equidade e reciprocidade, concede direitos a um nível mínimo de vida, independente do desempenho econômico e da capacidade de desempenho e reconhece direitos civis e humanos, tais como direito à saúde, à segurança social, à participação na vida da comunidade, à proteção do emprego, à organização sindical, etc. (STREECK, 2013, p. 99, grifo do autor)

O desdobramento dessa disputa política motivada pelos interesses do campo social e cultural em se opor ao neoliberalismo, esse trabalho de amplificação da formulação concreta do plano de intervenção e ampliação da democracia, que constitui a causa determinante ou a condição necessária dos processos sociais de transformação seria “mais do que uma convicção ideológica”, ou seja, poderiam ser um conjunto de intervenções relevantes para a ter a “modulação dos poderes do capitalismo, colonialismo, raça, gênero e outros” (BROWN, 2019, p. 38).

A diferença entre essas duas concepções de justiça social e de mercado é que naquela ocorre a “socialização do consumo e da renda”, a “igualização” e a “repartição do acesso” e nessa se dá a “individualização” e o indivíduo é estimulado a pensar dentro de uma lógica de reprodução de métodos e mecanismos meritocráticos. A individuação, portanto, é a maneira pela qual o homem se reconhece, reconhece a si mesmo como sujeito econômico possuidor de uma racionalidade empobrecida pela lógica instrumental. Foucault utiliza o conceito de governamentalidade para explicar o processo de construção do sujeito neoliberal, ou seja, do sujeito-empresa. (FOUCAULT, 2008a, p. 197).

2.1 A ESCOLA NEOLIBERAL AUSTRIACA

A forma de fundamentalismo de mercado que conhecemos como neoliberalismo foi obra de muitas mãos, algumas delas ocultas e outras não. Depois de meio século em formação, a revolução do mercado livre ganhou força como projeto político durante os anos de crise macroeconômica das décadas de 1970 e 1980. Sua ideologia de governança pró-mercado tornou-se, nas décadas subsequentes, cada vez mais normalizada, mesmo tendo enfrentado crises crescentes de sua própria autoria.

A escola Austríaca do neoliberalismo remonta aos anos anteriores à Grande Depressão e aos escritos de Ludwig von Mises e de Friedrich von Hayek. A tarefa enfrentada por Mises e Hayek foi a de refundar a crença na economia de mercado

como o único instrumento capaz de compreender a totalidade das trocas em uma sociedade mercantil, e, assim, ordenar o comportamento econômico através de um cálculo egoísta de escolha na utilização dos meios escassos para a satisfação das necessidades relacionadas à existência humana. A contribuição da Escola Austríaca foi central para confrontar as lutas trabalhistas e os intervencionismos em ascensão, tais como o *New Deal*² e o keynesianismo.

Mises desenvolveu uma teoria acerca da possibilidade do cálculo econômico na compreensão de vários problemas da sociedade do século XX. Para Mises, o cálculo econômico é uma escolha racional entre várias alternativas que leva em consideração as consequências da ação humana em termos de meios e fins ou custos e benefícios. Entretanto, esse cálculo não é “baseado em algo que possa ser considerado como uma medição”, ou seja, uma “relação numérica de um objeto em relação a outro objeto”. O cálculo econômico é formado por “processos mentais adotados pelo agente homem que, ao planejar sua conduta, se utiliza de considerações de natureza quantitativa” para avaliar “o resultado da ação pelo contraste de custos e benefícios.” (MISES, 2010, p. 261-262).

Esse cálculo é sobretudo “um cálculo de benefícios privados” dependente de um quadro institucional baseado na “na divisão do trabalho e de propriedade privada dos meios de produção, no qual bens e serviços de todas as ordens são comprados e vendidos através do uso generalizado de um meio de troca chamado moeda.” (MISES, 2010, p. 281).

O argumento de Mises estrutura-se em torno de dois pontos fundamentais. Em primeiro lugar, o cálculo econômico racional, “pressupõe a existência de preços monetários para os bens de consumo, para o trabalho e para os bens de capital segundo um ideal de mercadorização quase universal.” Em segundo lugar, afirma que essa ordem social depende do sucesso da empresa privada, dos processos de mercado e da concorrência como forma de conduta humana. (RODRIGUES, 2018, p. 406-408).

Para Hayek, o mercado é uma extensa, complexa e anônima cadeia de trocas econômicas na qual as preferências dos indivíduos são muito diversas e a soma dos objetos dessas preferências é muito grande. Por isso, não possível que um sistema

² O *New Deal* foi um programa de intervenção econômico colocado em prática pelo presidente dos Estados Unidos Franklin D. Roosevelt na década de 1930 para tentar tirar o país da grande depressão econômica de 1929.

de redistribuição operado centralmente, como no caso das economias planejadas onde o mercado é planejado, possa funcionar de maneira efetiva, pois esse conhecimento agregado em uma instância central causaria a descoordenação na circulação de informação para os empreendedores e afetaria a capacidade de adaptação social. (ALBARELLO, 2014).

Este modelo esteve na base do contra-ataque de Hayek ao campo da economia que se preocupa com os mecanismos de intervenção do Estado para maximizar o bem-estar social. Em especial, Hayek atacou as ideias do socialismo de mercado de propriedade privada de bens de consumo, de liberdade de escolha de emprego, e, principalmente, de propriedade estatal dos meios de produção. Conforme Oliveira e Marques (2009, p. 183), para Hayek é a “propriedade privada dos meios de produção”, “a busca do lucro” e forma com que “as informações são continuamente descobertas e utilizadas” caracterizam o dinamismo de um sistema econômico.

A influência direta de Hayek na economia dominante durante a primeira metade do século XX foi pequena. A ascensão de suas ideias na teoria econômica e na política começou a partir de 1970. Hayek foi, então, fortemente motivado a apresentar um paradigma alternativo contra o Estado pesado de estilo keynesiano e contra a interferência do Estado no mercado.

O projeto de difusão de ideias neoliberais de Hayek “teve também seu reforço pela exacerbação das ditaduras militares para fascistas nos anos 70, mas, sobretudo, com a retomada do poder pelos partidos conservadores a partir de Reagan, Thatcher” (SANTOS, 2004, p. 17). Reagan e Thatcher ajudaram a disseminar, em um contexto econômico e político cada vez mais globalizado, os princípios comuns do ideário de Hayek centrados na libertação das energias empreendedoras do indivíduo. (STEGER e ROY, 2010).

2.2 A ESCOLA DE CHICAGO E O NEOLIBERALISMO AMERICANO

O pensamento neoliberal na Universidade de Chicago começou pouco antes de década de 1970 e se tornou proeminente no período mais sombrio da história do Chile, mais concretamente durante e após o golpe militar do general Pinochet sobre o presidente socialista Salvador Allende. O Chile se tornou o primeiro laboratório latino-americano para a implementação de uma série de medidas baseadas na crença do livre mercado. (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012; GONZALBO, 2015).

A escola de Chicago é considerada a principal difusora de ideias e de políticas econômicas neoliberais. As ideias defendidas em Chicago influenciaram uma série de políticos e economistas ao redor do mundo. Em parte, isso se deve ao substancial apoio que a escola de Chicago teve dos Estados Unidos, do Banco Mundial e do FMI.

Gonzalbo (2015) diz que o governo norte-americano inaugurou um programa de bolsas para promover a modernização dos estudos econômicos na América Latina. Como parte desse programa, em 1956 foi assinado um convênio entre a Universidade Católica do Chile e o Departamento de Economia da Universidade de Chicago, para promover o intercâmbio estudantil. A Fundação Ford concedeu um financiamento de 750 mil dólares para isso, por dez anos. Nas décadas seguintes, mais de 150 estudantes chilenos foram formados em Chicago. Klein (2008) afirma que em 1965, esse programa de imperialismo intelectual, foi ampliado para toda a América Latina, com participações especialmente significativas de Argentina, Brasil e México.

A escola de Chicago partiu da perspectiva normativa e idealista de muitos dos neoliberais europeus ao longo da década de 1950. Entretanto, “para os neoliberais americanos, todos os domínios do mundo-da-vida remetem à ideia de empresa, isso porque toda atividade é assimilável a uma produção e é regida por um cálculo de rentabilidade.” (CASARA, 2021, p. 119-120).

Andrade (2019, p. 219) diz que no neoliberalismo americano “o indivíduo torna-se governável por meio de seu cálculo econômico interno”. Nesse sentido, a escola de economia de Chicago pode ser caracterizada principalmente por uma crença resoluta na capacidade da economia de explicar todas as formas de comportamento humano, seja dentro ou fora dos mercados.

Um dos aspectos mais importantes do neoliberalismo americano diz respeito ao fato de que ele se estendeu além dos limites do campo econômico. O neoliberalismo americano, por exemplo, preocupou-se em elaborar uma teoria dos investimentos em educação para a maximização do bem-estar. Essas atividades incluíam além da escolaridade, o treinamento no trabalho e a saúde. Dessa forma, é possível perceber que

No neoliberalismo americano, trata-se de fato e sempre de generalizar a forma econômica do mercado. Trata-se de generalizá-la em todo o corpo social, e generalizá-la até mesmo em todo o sistema social que, de originário, não passa ou não é sancionado por trocas monetárias. (FOUCAULT, 2008a, p. 333-334).

Para Casara (2021, p. 119) “é no neoliberalismo americano que surge a ideia de uma política social privatizada, o que acabou por levar à opção política por medidas de privatização dos mecanismos de seguridade social.”

2.3 O ORDOLIBERALISMO ALEMÃO

Nascido na Alemanha, na década de 1930, pela aproximação de economistas como Walter Eucken (1891-1950) e juristas como Franz Böhm (1895-1977) e Hans Grossman-Doerth (1884-1944), o ordoliberalismo é a forma alemã do neoliberalismo, que teve como principal tarefa construir um mercado livre dentro de uma ordem constitucional e processual forte capaz de garantir um novo pacto social em torno da defesa da liberdade da economia como promotora da liberdade individual. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 101).

Os ordoliberais foram influenciados pela epistemologia neokantiana e acreditavam que a lei deveria ser usada para impor uma ordem competitiva sobre a sociedade. A ideia de competição, tal como se manifesta no mercado livre, era vista como uma garantia de direitos políticos que não poderia ser salvaguardada apenas pelo mercado. (DAVIES, 2014b).

Conforme Foucault (2008a, p.158), o ordoliberalismo realiza uma inversão na formulação liberal segundo a qual o mercado se desenvolve dentro de um espaço delimitado e controlado pelo Estado. A questão da liberdade econômica, sob o paradigma liberal, é interpretada como um espaço organizado e regulado pelo Estado. A reflexão ordoliberal, entretanto, desloca o sentido da função reguladora do Estado. O mercado se apresenta agora não como resultado de uma regulamentação, mas como o princípio constitutivo do Estado. O ordoliberalismo coloca, assim, "a liberdade de mercado como princípio organizador e regulador do Estado".

A defesa dessa posição ativa do mercado levou a adoção de uma série de medidas para impedir que de alguma forma a pressão democrática pudesse interferir na atuação do mercado na construção desse novo modelo de Estado. O programa político ordoliberal em grande medida se concentrou em promover "uma nova racionalidade governamental na qual as decisões políticas devem ser tomadas a partir da premissa de que a liberdade econômica do mercado é a condição de prosperidade da população". (CASARA, 2021, p. 116-117).

O Estado tem, portanto, a função de construir um espaço social de tal modo que as instituições tomem como modelo de funcionamento um conjunto de princípios empresariais focados em resultados, performance e em processos de ranqueamento e de comparação. Entretanto, essas transformações não podem ser interpretadas apenas como a subordinação do Estado ao controle do Mercado. Na verdade, “o governo deve acompanhar de ponta a ponta uma economia de mercado”, incorporando de forma efetiva os princípios do mercado como “indexador geral sob o qual se deve colocar a regra que vai definir todas as ações governamentais.” (FOUCAULT, 2008a, p. 165). O funcionamento do Estado deve ser visto como uma “identificação entre os fins do Estado e os fins do mercado, entre a prosperidade econômica e a legitimidade política.” (CASARA, 2021, p. 117).

Dessa forma, a vida social passa a ser regulada por intermediários não-estatais. Assim, pode-se argumentar que é a liberdade gerencial dos atores corporativos e quase corporativos que é maximizada sob o ordoliberalismo, e não ideia de liberdade enquanto livre-iniciativa econômica e de ausência de interferências do Estado. (DAVIES, 2014a).

O ordoliberalismo também se preocupou em construir uma solução alternativa ao modelo do Estado de bem-estar. Essa solução ficou conhecida como a economia social de mercado. A questão social foi um elemento fundamental do ordoliberalismo. “Para os ordoliberais, o termo ‘social’ remete a uma forma de sociedade baseada na concorrência como um tipo de vínculo humano (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 119).

O mantra do livre comércio e da redução da interferência estatal na economia considera o desenvolvimento econômico como a forma ideal para a redução das desigualdades sociais. Mas para que esse plano inovador pudesse ser colocado em prática seria necessário combater a “proletarização por meio da empreendedorização dos trabalhadores” fazendo surgir modelo econômico e mais dinâmico baseado na “economicização do tecido social” (BROWN, 2019, p. 49). Dessa forma, desorganizaram-se os modelos de políticas sociais e trabalhistas e responsabilidade individual passou a predominar sobre as reivindicações coletivas que pudessem influenciar o estado em nome de seus interesses ou projetos políticos.

A agenda do estado ordoliberal visa garantir o bom funcionamento do mecanismo de preços e de formas desejáveis de competição. A partir dessas questões, Foucault (2008a, p. 242) considera o ordoliberalismo como “uma economia

de mercado concorrencial, acompanhada de um intervencionismo social que, por sua vez, implica uma renovação institucional em torno da revalorização da unidade 'empresa' como agente econômico fundamental.”

O ordoliberalismo é comumente caracterizado como um plano de ação política e de reorganização tanto das instituições, com destaque especial para o Estado, quanto dos indivíduos. Esse plano de ação baseia-se na ideia de excelência do mercado como garantia de liberdade e de satisfação das necessidades individuais. Portanto, a intervenção política do neoliberalismo age não só para transformar a estrutura e o funcionamento do Estado, mas também para que os indivíduos possam voluntariamente abandonar qualquer expectativa de proteção social que tenha como origem a relação do Estado com o conjunto da sociedade. (HARVEY, 2014, p. 15).

Por meio dessa transformação, os indivíduos são, agora, sujeitos abstratos que se relacionam entre si como qualquer mercadoria se relaciona com outras mercadorias. Essa relação é quase que inteiramente determinada pela lei do mercado e condicionada pelo movimento de valorização do capital, especialmente do capital financeiro.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICO-ANALÍTICAS SOBRE O NEOLIBERALISMO

3.1 MARXISTA

As abordagens marxistas interpretam o neoliberalismo a partir um projeto político concreto de retomada da acumulação capitalista por uma pequena elite capitalista preocupada com a manutenção de sua hegemonia política enquanto classe dirigente (ANDRADE, 2019a). Desse modo, as posições adotadas por (Anderson, 1995; Duménil & Lévy, 2014; Harvey, 2008) em relação à ideologia é “superestimada”, tornando-se, em certo sentido, a condição necessária para o estabelecimento da “hegemonia internacional” (ANDERSON, 1995); e, de outro, ela é considerada “desimportante, em razão da obviedade da relação com as hierarquias de classe (DUMÉNIL e LÉVY, 2013; HARVEY, 2014a).

Segundo Saad Filho (2015), as interpretações marxistas consideram o neoliberalismo como um conjunto de ideias, um conjunto de políticas, instituições e práticas, um momento na luta de classes e um sistema de acumulação. Essas interpretações têm algumas características em comum que podem ser resumidas da seguinte maneira: elas procuram analisar o neoliberalismo a partir de diferentes níveis de abstração, tendem a ser sistêmicas e consideram o neoliberalismo em uma dinâmica global.

Para Brown (2019, p. 29), as abordagens marxistas veem o neoliberalismo em grande medida como “um ataque oportunista dos capitalistas e de seus lacaios políticos aos Estados de bem-estar keynesianos, às sociais-democracias e ao socialismo de Estado.”

A afirmação feita por Brown (2019) deve ser avaliada com mais cautela, pois a ideia de que uma elite endinheirada foi capaz de realizar enormes mudanças em nível global parece não corresponder com a complexidade dos mecanismos de funcionamento do neoliberalismo. Michael Löwy se refere às causas do neoliberalismo como mais complexas do que a seguinte assertiva: “suas causas não se encontram no arbitrário capricho de alguns políticos, na má vontade de alguns setores da burguesia, nem no coração endurecido da classe dominante”, mas no processo constante de acumulação de capital que é inerente à lógica do capital. (LÖWY, 1999, p. 139).

Galvão (2008, p. 150) parte da tese dos autores Duménil e Lévy (2006) e aponta alguns elementos em comum entre os autores vinculados ao marxismo. Esses elementos foram apresentados pela autora da seguinte maneira:

1) à relação entre neoliberalismo e classe social, que leva à compreensão do neoliberalismo a partir da dinâmica da luta de classes; 2) à relação entre economia e política e, particularmente, a compreensão da natureza de classe do Estado; 3) à relação entre os planos internacional e nacional, quer essa relação seja compreendida a partir do conceito de imperialismo, quer de mundialização.

Além dos pontos destacados por Galvão (2008), Duménil e Lévy (2006) enfatizam que as abordagens marxistas também consideram os processos de financeirização, os mecanismos financeiros e a intensificação da exploração imperialista em função do restabelecimento do poder das classes dominantes.

Andrade (2019b) interpreta as abordagens marxistas de Anderson (1995), Duménil & Lévy (2013) e Harvey (2014) sobre o neoliberalismo a partir da crise de representatividade democrática gerada pela crise financeira de 2008. Para Andrade (2019b), esses autores compartilham tese do neoliberalismo como resposta à crise estrutural do regime de acumulação. Por isso, o neoliberalismo é um projeto político colocado em movimento pela classe dominante para expandir a lógica da privatização do Estado, da financeirização da economia e da precarização do trabalho.

Carrasco (2019) sustenta que o neoliberalismo é um fenômeno predominantemente político, por isso a caracterização marxista deve considerar o debate entre a base e a superestrutura, a ideia de sociedade como uma totalidade e, principalmente, o papel do Estado na constituição como uma formação social. O autor também destaca a noção de acumulação por despossessão como elemento chave para compreender como o neoliberalismo se desenvolve. Por exemplo, para Byres (2005) uma legislação pode desmembrar comunidades indígenas ao legalizar a venda de suas terras. Nesse caso, essas comunidades foram despojadas por meios extraeconômicos e há uma evidente participação do Estado.

O conceito de acumulação de capital é central ao debate sobre a história do desenvolvimento e do funcionamento do modo de produção capitalista. Até mesmo algumas abordagens marxistas têm adotado o conceito de acumulação capitalista para analisar neoliberalismo em diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. Entre esses trabalhos, sem dúvida, a obra do geógrafo marxista David Harvey tem

uma posição de destaque. Muitas vezes a acumulação é utilizada como sinônimo de desregulamentação e de privatização.

A análise da especificidade da acumulação capitalista em curso no neoliberalismo feita por David Harvey está apoiada no conceito de acumulação por espoliação, também chamado de acumulação por despossessão. Ao conceito de acumulação por espoliação, devemos acrescentar o de acumulação primitiva. Com efeito, a acumulação por espoliação, juntamente com a acumulação primitiva compõem um quadro teórico. Esse quadro será agora completado com mais dois conceitos: reprodução simples e reprodução ampliada. Esta também pode ser chamada de reprodução estendida.

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar é a noção de acumulação primitiva. Para Marx (2013, p. 785), a acumulação primitiva é o momento inicial em que uma forma historicamente específica de trabalho aparece no modo de produção capitalista. Marx reconhece esse momento como marcado pela violência política. Rosa Luxemburgo nos diz que “O capital não conhece outra solução senão a da violência, um método constante da acumulação capitalista no processo histórico, não apenas por ocasião de sua gênese, mas até mesmo hoje. (LUXEMBURGO, 1985, p. 255)

A importância vital da acumulação primitiva para a existência da sociedade capitalista se deve ao “divórcio entre a motivação econômica de todas as relações sociais concretas”. Para Polanyi (2021, p. 112), a prevalência do interesse econômico não teria ocorrido se ele não tivesse se imposto pela violência ocorrida nos cercamentos e em outros momentos da história onde a sociedade mercantil se afirmou como a única alternativa.

Apesar de a acumulação primitiva ter lançado as bases para o desenvolvimento do capitalismo, ela não deve ser vista como um momento único da história. Ela deve ser vista como um “[...] efeito contínuo da expansão do capital sobre a vida, a cultura, as relações sociais” (DARDOT e LAVAL, 2017, p. 99)., Daniel Bensaïd também considera que a acumulação

está se estendendo à apropriação comercial da história cultural, em especial pelo turismo, ou à pilhagem pura e simples dos patrimônios culturais. Emprega meios variados, desde a coerção externa até a canibalização pela lógica comercial de formas de atividade e produção que ainda estão fora de seu alcance (trabalho doméstico, serviços pessoais, produção alimentícia). (BENSAÏD, 2017, p. 62)

Entretanto, foi Rosa Luxemburgo quem efetivamente produziu a base argumentativa para que outros marxistas pudessem olhar para a acumulação primitiva como um processo constante, portanto, sempre atual no desenvolvimento do capitalismo. Para ela, não se pode reduzir o capitalismo a um modo de produção que gera de um lado o luxo e do outro a miséria. Se o capitalista ao final do processo de acumulação simplesmente entesourasse o capital, seja na forma de ouro ou de bens de luxo, teríamos então, nas palavras de Luxemburgo (1985, p. 332) “um retrocesso e voltaríamos para um tipo mais moderno de feudalismo, ou de economia escravista”. Esse entesouramento seria uma completa loucura do ponto de vista capitalista, pois eliminaria o anseio da acumulação, e, por conseguinte, “o enriquecimento do capitalista, como objetivo pessoal deste último.” (MARX, 2014, p. 173).

Para Marx (2013, p. 641), “considerado do ponto de vista de uma interdependência contínua e do fluxo contínuo de sua renovação, todo processo social de produção é simultaneamente processo de reprodução.” Isso significa dizer que todo processo de produção de mercadorias envolve também o processo de reprodução da força de trabalho necessária para a produção e para o consumo das mercadorias produzidas.

De modo bastante amplo, Marx (2013, p. 655) circunscreve a acumulação de capital como a “aplicação de mais-valor como capital ou a reconversão de mais-valor em capital. Na reprodução simples a mais-valia é integralmente consumida pela classe capitalista e por seus dependentes.

Na reprodução ampliada parte da mais valia é “subtraída do consumo pessoal de seus proprietários não para ser entesourada, mas para ser acrescentada ao capital ativo, para ser capitalizada.” (LUXEMBURGO, 1985, p. 62)

Na reprodução simples ocorre o consumo “improdutivo de toda a mais-valia pelos capitalistas”. Entretanto, na reprodução ampliada ocorre acumulação de uma parte da mais-valia que será “empregada para a aquisição de mais capital, variável e constante, de modo a aumentar a escala existente de produção.” (BOTTOMORE, 1998, p. 505).

Outro ponto particularmente importante quanto as consequências do sistema financeiro na economia globalizada é a transformação de parte do capital acumulado em capital monetário. Assim,

além da acumulação efetiva, ou transformação do mais-valor em capital produtivo (e da correspondente reprodução em escala ampliada), tem-se, pois, uma acumulação de dinheiro [...]. Assim desenvolve-se também, ao mesmo tempo, o sistema de crédito. O capital monetário que o capitalista ainda não pode empregar em seu próprio negócio é empregado por outros, que lhe pagam juros por esse uso. Para o capitalista, ele funciona como capital monetário em sentido específico, como um tipo de capital distinto do capital produtivo. Em outras mãos, porém, ele funciona como capital. (MARX, 2014, p. 465).

Esta interconexão entre as noções de acumulação primitiva, reprodução simples e reprodução ampliada são retomadas por David Harvey para interpretar o neoliberalismo como uma resposta a crise de sobreacumulação de capital desde o início da década de 1970. O impulso revolucionário empreendido pelo neoliberalismo tem como objetivo “liberar um conjunto de ativos (incluindo força de trabalho) a custo muito baixo (e, em alguns casos, zero)” para que o “capital sobreacumulado pode apossar-se desses ativos e dar-lhes imediatamente um uso lucrativo.” (HARVEY, 2014b, p. 124).

De acordo com Streeck (2013, p. 29), a crise do capitalismo dos anos 70 representa o divórcio entre o capitalismo e a democracia. À medida que a posição da elite enfraquecia e era ameaçada pelo fortalecimento da social-democracia e mesmo de espectros socialistas e diante da queda de concentração de riqueza e dos lucros e dividendos, o acordo de classes foi substituído e passa a existir um novo tipo de pacto socioeconômico. A crise, portanto, marca a “dissolução progressiva de um casamento forçado, arranjado entre ambos depois da Segunda Guerra Mundial.”

Para Streeck (2013, p. 27) o grande erro da teoria da legitimação foi ter subestimado “o capital enquanto agente político e força social capaz de assumir estratégias, e ao sobrestimar a capacidade de ação e planejamento da política estatal.” Se, por um lado, o neoliberalismo age como força determinante às atividades da sociedade, por outro, ele ainda tem com traço hereditário o processo acumulativo marcadamente violento. Atualmente, essa estratégia de conquista não só ressuscitou velhas formas de acumulação de capital, mas sobretudo se metamorfoseou em diversas formas de produção capitalista, de relações comerciais, de relações sociais de trabalho.

Para superar a crise, a elite econômica precisou modificar tanto os métodos de produção e circulação de mercadorias, ampliando o mercado além dos limites atuais, como também persuadir a sociedade acerca da inevitabilidade dessa mudança. Entretanto, esse desenvolvimento não ficou apenas circunscrito somente à esfera econômica, pois “a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes.” Na sequência, “junto com esta crise vem a crise política em geral, sob todos os seus aspectos, e não somente sob os diretamente preocupados com a legitimação ideológica de qualquer sistema.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 106-107).

Duménil e Lévy (2006, p. 12-29) definem o neoliberalismo como “um fenômeno multifacetado, resultado de todo um conjunto de determinantes históricos”, que se intensificou a partir da crise estrutural de 1970. Os autores definem crise estrutural da seguinte maneira: “resultados combinados das contradições internas de cada ordem social e da luta de classes”. Geralmente, a emergência de uma crise, por exemplo, as crises da década de 1890 e a grande depressão de 1929, são “rompimentos violentos na história do capitalismo”. Nesse sentido, a análise da crise de 1970 fez surgir “uma estratégia das classes capitalistas aliadas aos administradores de alto escalão, especificamente no setor financeiro, de reforçar sua hegemonia e expandi-la globalmente”.

Para Harvey (2014b, p. 135) a acumulação primitiva “abre caminho à reprodução expandida” que se desenvolve com a “extração do lucro na atividade econômica normal”. Por outro lado, a acumulação por espoliação não precisa utilizar a mesma estratégia da reprodução expandida, pois se vale dos “meios políticos e econômicos, que permite à classe dominante apossar-se – se possível sem custos – do que não era de ninguém ou do que era até então propriedade pública ou patrimônio cultural e social coletivo.” (DARDOT e LAVAL, 2017, p. 99, grifo dos autores). Harvey (2014b, p. 135) conclui ao afirmar que a “acumulação por espoliação, que faz ruir e destrói um caminho já aberto”

O contra-ataque neoliberal em busca de alternativas para a acumulação de capital tem significado a destruição dos direitos sociais existentes. Além disso, esse ataque aos direitos sociais exige a criminalização das resistências populares como a criação de várias leis “cujo intuito é reforçar o controle social sobre eles e impor pela precarização uma nova disciplina do trabalho flexível.” (BENSAÏD, 2017, p. 62)

Da mesma forma, Saad filho (2011) considera o neoliberalismo como um sistema de acumulação em resposta às transformações das condições de acumulação que acompanharam a desarticulação do consenso Keynesiano-social-democrático, a paralisia do desenvolvimentismo e a implosão do Bloco Soviético.

Com efeito, nesse período também se tornou notório um conjunto de ações que atacam os direitos sociais e trabalhistas enfraquecendo e até mesmo rebaixando a condição de vida dos trabalhadores. Essa lógica de precarização do trabalho é comumente definida como acumulação flexível e se

caracteriza pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial e tecnológica ela se apoia na flexibilidade dos processos e organizacional. (HARVEY, 2008, p. 140).

Para Gago (2018, p. 50) as transformações neoliberais ocasionadas pela acumulação flexível se configuram como uma “trama de informalização crescente” de “dinâmicas empreendedoras” marcadas pela “flexibilização e espoliação de direitos.”.

Essas situações têm a significação geral de um novo tipo de acumulação neoliberal:

A hipótese da acumulação fractal funcionaria para pensar um modo de acumulação que, tendo chegado a um certo ponto, desloca a acumulação do capital em direção a outros núcleos associativos (familiares, de vizinhança, de amizade) cuja qualidade diferencial é seu caráter fortemente vinculante, abandonando, desse modo, a forma canônica de crescimento geométrico. Isso daria sentido a um deslocamento da acumulação como motor de pequenos e médios empreendimentos que, como num jogo de caixas chinesas, possibilita reproduções em pequena e média escala. (GAGO, 2018, p. 62-63).

As explicações que situam a questão da acumulação capitalista no plano econômico e político são dominantes no campo marxista. Entretanto, existem formas de interpretar essas rupturas no tecido social. Uma delas foi apresentada por Harvey (2008, p. 140) como o movimento de “compressão do espaço-tempo no mundo capitalista” que ocorreu com o aparecimento das tecnologias de comunicação. As conclusões de Harvey (2008) estão relacionadas com a constatação de que a acumulação primitiva também se caracteriza pelo conjunto de eventos político-sociais de produção de uma ruptura na organização social. Essa ideia de ruptura foi usada para compreender os processos de mudança conduzidos pelo neoliberalismo em defesa do livre mercado como uma “utopia universalista, aplicável a qualquer

sociedade humana decidida a fechar seu passado e a inaugurar uma época de renascimento economicista." (IBARRA, 2011, p. 247).

3.2 BOURDIEUSIANA

Passando agora à posição bourdieusiana. Tal posição pode ser vista como uma crítica da utopia econômica do mercado autorregulado capaz de funcionar por si só. Antes mesmo da grande virada neoliberal dos anos de 1970, começou-se a difundir-se a utopia ideológica-política do neoliberalismo que concebe o mercado como uma realidade natural. Enquanto realidade natural, o mercado, portanto, tem a capacidade de promover o equilíbrio necessário para o seu bom funcionamento.

Em *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*, Bourdieu insiste que contra essa tendência imperativa de embutir a ideologia no discurso econômico de forte orientação matemática, para promover especialmente um perverso conjunto de preceitos de ordenação social, é preciso enfrentar tal autoridade “em seu terreno privilegiado, o da ciência, principalmente da ciência econômica, e opondo no conhecimento abstrato e mutilado de que ela se vale um conhecimento que respeite mais os homens e as realidades.” Na verdade, ao salientar a importância de “contrapor razões, argumentos, refutações e demonstrações,” Bourdieu busca evitar as armadilhas em torno da ideia de “inevitabilidade” do neoliberalismo disseminada “por toda uma série de jogos léxicos” que tentam justapor a liberdade individual à liberdade econômica (BOURDIEU, 1998, p. 44).

Para enfatizarmos a análise bourdieusiana do processo de autonomização do campo econômico sobre a vida social, bem como o alcance prático dessa formulação teórica, consideramos oportuno apresentar a asserção de Grégoire Chamayou sobre os efeitos derivados da conversão da ideologia do mercado autorregulado em um programa político.

Em *A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário*, Chamayou observa que do ponto de vista de uma teoria-programa, o neoliberalismo não só cria uma teoria supostamente científica, mas também modifica a realidade social. O neoliberalismo não é apenas um esforço sugestivo de interiorização da ideologia. Ele não tira apenas vantagem do pensamento.

Sua efetividade é mais da ordem da fantasmagoria concretizada. Ele é por si mesmo a causa daqueles efeitos que ele mesmo pretende explicar.

Não é um enunciado de performance, é *programático*. Enunciando-se, ele não se efetua a si mesmo, apenas dá as instruções necessárias a quem de direito para fazê-lo acontecer. Assim seu estatuto de verdade é particular. Uma descrição programática pode muito bem ser 'falsa' no momento de sua anúnciação, porém essa inadequação não constitui, para ela, uma objeção: seu projeto é tornar seu objeto conforme a sua descrição, e não o inverso. O movimento não consiste em fazer coincidir, mas de mudar a coisa para que a noção se torne verdadeira. Movimento não de verificação, mas de uma vero-fixação. (CHAMAYOU, 2020, p. 114, grifo do autor)

Laval (2020) acentua que numerosos trabalhos que tratam do interesse de Bourdieu pelo neoliberalismo contrapõem o engajamento político de contestação da ordem neoliberal adotado por Bourdieu ao seu esforço teórico e científico para determinar de maneira mais precisa o conceito sobre neoliberalismo. Com efeito, essa simplificação arbitrária do pensamento de Bourdieu, sobretudo no que diz respeito à separação do plano do pensamento puro do terreno social concreto, é um bom exemplo daquilo que foi energeticamente combatido por Bourdieu: a autonomização de um campo sobre a totalidade da sociedade.

Para interpretar corretamente a importância dada ao neoliberalismo por Bourdieu é preciso observar cuidadosamente a forma como esse termo foi sendo retomado ao longo da obra. Como diz Laval (2020, p. 159) "Bourdieu, sabemos, construiu uma teoria sociológica da dominação" marcada pela articulação de diversos temas e o "neoliberalismo designa, em Bourdieu, a nova forma da dominação simbólica e política que se exerce sobre a sociedade contemporânea no fim do século XX" que cada vez mais se impõe como um "princípio teórico", como uma espécie de "*doxa*" autônoma, dotada de uma dinâmica de dominação econômica própria que espalhou por todos os cantos e causou profundas modificações na estrutura do tecido social.

Os estudos iniciais de Bourdieu, particularmente aqueles desenvolvidos em torno do papel da escola na reprodução do *habitus*, certamente despertaram em Bourdieu a necessidade de aplicar ao estudo da dinâmica de funcionamento da dominação simbólica uma análise mais profunda do campo econômico. Tendo o cuidado de levar em conta que alguns dos trabalhos iniciais de Bourdieu são escritos "mais militantes", Laval (2020, p. 171) afirma que essa interpretação ainda "bastante clássica" tem como objetivo demonstrar o movimento de despolitização da política

operado pelo cientificismo grosseiro. Andrade (2019a, p. 225) destaca que Bourdieu manteve esse “esquema conceitual anterior” em análises posteriores, principalmente “para pensar a nova estrutura da dominação social e a formação histórica das disposições necessárias à inclusão na economia capitalista” do credo neoliberal.

Da mesma forma como a abordagem foucaultiana e marxista não se restringe a uma mera explicação ou interpretação da obra de Foucault ou de Marx, a corrente bourdieusiana também vai além dos próprios trabalhos de Bourdieu. Nesse sentido, Wacquant (2012, p. 505) desenvolveu o conceito bourdieusiano de campo burocrático “para propor uma via média entre [...] um modelo econômico hegemônico, ancorado por variantes do domínio de mercado, e uma abordagem rebelde, alimentada por derivações da noção foucaultiana de governamentalidade.”

Wacquant (2012, p. 505) explicita que acréscimo do prefixo “*neo*” à palavra liberalismo não é uma inovação semântica feita sob o pretexto de atualizar o pensamento liberal do século XVIII ao momento presente. Para Wacquant, de forma contrária à tese geral que pensa a construção de subjetividades a partir do alargamento do campo de atuação da ideologia, ou seja, descansando o Estado dessas obrigações preparatórias, de modo que, diante dessa desobrigação, o papel determinante do Estado se restrinja aos processos econômicos, o *boom* carcerário dos Estados Unidos, em meados da década de 1970, demonstra que o neoliberalismo é antes de mais nada um projeto de “reengenharia e de reestruturação do Estado como a agência principal que estabelece regras e conforma as subjetividades, relações sociais e representações coletivas apropriadas à produção de mercados.”

Andrade (2019a, p. 227) indica que o Estado se transforma no mecanismo regulador da “economia em favor das empresas” impulsionando e expandindo os mercados, “enquanto suas políticas sociais buscam reformar as condutas e a moral” pelo disciplinando “punitivista e penal” das populações. Ainda, e talvez mais apropriado, conforme Wacquant (2012, p. 506): o “punho de ferro” do Estado penal unido à “mão invisível” do mercado.

Laval interpretando Bourdieu fala que a neoliberalismo “se apresenta como uma ideologia *anti*-Estado” que pretende colocar o Estado em uma direção oposta daquela desempenhada desde a implantação do Estado de bem-estar social. (LAVAL, 2020, p. 238). Aqui não se trata de superar o Estado burguês, mas de suspender as políticas sociais, “conservando apenas as funções “repressivas e de segurança” (LAVAL, 2020, p. 173).

É nesse sentido que a teoria do neoliberalismo é uma teoria sociológica empregada na interpretação da relação entre a violência física e a simbólica, e, sobretudo, nas relações de dominação inscritas nas “oligarquias” de controle do Estado (LAVAL, 2020, p. 159).

Gago (2018, p. 8) alerta que para compreender o neoliberalismo é preciso ir além dos limites interpretativos de uma compreensão reducionista e mesmo maniqueísta de que o “neoliberalismo é sinônimo de mercado e que seu oposto é a intervenção do Estado.” Dito de outra forma: preponderância do mercado em detrimento do Estado.

3.3 WEBERIANA

Enquanto outras interpretações têm questionado a intervenção do Estado no processo de construção da economia de mercado, seja para assegurar os interesses econômicos da elite capitalista ou para conter os efeitos da desagregação social imposta pela lei do mercado, a interpretação weberiana do neoliberalismo é empregada precisamente para responder como a racionalidade econômica neoliberal gera e constitui uma autoridade política que leva o Estado a produzir a si próprio segundo a lógica empresarial em que o Estado pensa a si mesmo como uma empresa.

Entretanto, antes de enfatizarmos certos aspectos da interpretação weberiana de Davies (2014) proposta por Andrade (2009a), realizamos uma investigação adicional para preencher as lacunas em torno de dois pontos fundamentais. Primeiro, tentamos minimamente estabelecer os contornos em torno do conceito de Estado em Weber. Em seguida, buscamos uma explicação acerca do movimento político conhecido como a terceira via.

De fato, o trabalho de Andrade (2009a) não nos pareceu suficientemente claro sobre os aspectos pelos quais o Estado costuma ser caracterizado pela interpretação weberiana. Por isso, procuramos preencher essa lacuna tomando como base o trabalho de Bianchi (2014). O autor explica que o desenvolvimento metodológico de Weber, acerca da função do Estado no interior do capitalismo, desenvolveu-se gradualmente a partir da compreensão da relação de dominação e de poder. O grupo dominante exerce a dominação baseada na violência física legitimada pelo Estado. Nesse sentido, esse grupo utiliza a crença na autoridade do Estado para fazer valer as suas intenções sobre aqueles a quem essa ordem é imposta.

Todavia, esse entendimento do Estado enquanto relação de dominação implica tanto a existência de uma ordem administrativa e jurídica a ser modificada, quanto uma forma pela qual essa ordem é administrada, ou seja, “pelo caráter do círculo de pessoas que exercem a administração, pelos objetos administrados e pelo alcance que tem a dominação”. Dessa forma, compreender essa relação é uma tentativa de compreender como o Estado, que não é propriedade exclusiva de um determinado grupo, tornou-se “um elemento específico e indispensável de coação física” (WEBER, 2015, p. 33-34).

Desse ponto de vista, a questão geral sobre a dominação exercida por instituições não diretamente relacionadas ao exercício particular da esfera estatal, passa pela disputa das funções administrativas similares ao Estado, na medida em que seu quadro administrativo reivindica com êxito o monopólio legítimo da coação física para realizar as ordens vigentes (BIANCHI, 2014).

A governabilidade aplicada ao governo privado (empresa) designa a relação de poder gerencial. A governança como tipo específico de governabilidade se caracteriza por “poderosos dispositivos que permitem disciplinar os gestores, ancorar solidamente seus interesses aos dos acionistas, submeter ainda mais a administração da empresa aos mercados financeiros” “mecanismos de governo impessoal dos dirigentes.” (CHAMAYOU, 2020, p. 108-109).

Nesse sentido, o neoliberalismo pode, portanto, ser definido como a elevação de princípios e de técnicas baseadas no mercado ao nível das relações sociais legitimamente aceitas.

Segundo Andrade (2009a, p. 277), Davies (2014) “ao analisar o governo da Terceira Via britânica da década de 1990” notou não a redução do Estado, mas sim “uma expansão das políticas públicas”, fortemente influenciadas por uma racionalidade técnica e gerencial baseada “no livre mercado”, para solapar a noção de cidadania promovendo em seu lugar a figura do “consumidor” orientado pela “competição” e pela “eficiência”.

Embora na prática seja difícil estabelecer uma relação pura entre o que é a primeira, ou a segunda via, Giddens oferece um quadro geral daquilo que estamos tentando explicar. De um lado, mesmo que já cambaleante, a tentativa socialista que vê no planejamento econômico uma alternativa viável para fazer frente à irracionalidade do mercado e de seus efeitos negativos sobre a sociedade e sobre a justiça social. No outro lado, a corrente fundamentalista baseada na ideia de que o

mercado é dotado de uma racionalidade própria e que, portanto, ele é capaz de se autocorrigir. Nesse sentido é preciso construir um amplo mercado mundial livre de regulamentação estatal. (GIDDENS, 2007)

A terceira via pode ser definida como a forma encontrada pelos partidos de esquerda diante da ofensiva neoliberal. Isso também pode ser considerado uma espécie de mudança no paradigma político na qual os partidos políticos se apoiaram para fazer frente a crise de legitimidade. A terceira via é, portanto, o modo como os partidos de centro-esquerda se adaptou não só ao novo discurso ideológico, mas também às transformações que ocorrem por trás dessa transição como por exemplo a globalização dos mercados, a financeirização e a emergência da economia do conhecimento.

Em certo sentido, os programas políticos levados a cabo pelos partidos da terceira via envolvem basicamente algumas áreas consideradas estruturais. Entre elas está a modernização do Estado – considerado pelos políticos da terceira via como uma instituição sobrecarregada pela burocracia. Nesse sentido, é preciso submeter o Estado a uma profunda reforma para torná-lo mais dinâmico e transparente para um para um novo tipo de cidadão mais próximo de um consumidor que procura avaliar sua experiência de consumo. A presença efetiva e ativa do Estado deve ser perseguida tendo como modelo ideal um governo e um Estado forte, sobretudo para conter os protestos que possam ameaçar a ordem econômica, sem, no entanto, ser grande. O foco está não no tamanho do Estado, mas em sua ação forte e eficiente. Por fim, a terceira via reconhece a importância da participação das organizações não governamentais da sociedade civil como parte do governo. (GIDDENS, 2007)

No entanto, a solução para muitos desses problemas precisa ir além da aparente aceitação de ideias socialistas de “justiça social”. Como legitimador de discursos, o Estado é absolutamente indispensável para escamotear a “política de classe” do neoliberalismo, enquanto esconde a “existência de um mercado de trabalho altamente flexibilizado e desregulamentado, constituiu-se no traço distintivo da reestruturação produtiva do capital sob a condução do projeto neoliberal. Inicialmente sob a via clássica. Agora sob o rótulo da “Terceira Via” (ANTUNES, 1999, p. 44).

Portanto, a necessidade de legitimação proveniente do encontro do neoliberalismo com as condições políticas, econômicas e sociais, parece ser uma entidade coerente com criação de espaços dentro do Estado para que os agentes do

mercado atuem para garantir que o Estado leve a cabo as exigências do neoliberalismo.

3.4 FOUCAULTIANA

A interpretação foucaultiana do neoliberalismo tem em vista os problemas subjacentes ao surgimento e ao desenvolvimento de uma nova racionalidade política. Essa racionalidade não se caracteriza pela prática de estabelecer limites às ações da instituição governo. Não se trata de constranger a intervenção do Estado sobre o mercado. Trata-se, sobretudo, de um processo dinâmico de transformação geral da sociedade impulsionado simultaneamente pela lógica do mercado e pela intervenção política.

Para Andrade (2019a, p. 219) o traço comum dessa abordagem é o esforço teórico para compreender a dinâmica utilizada para “reconfigurar normativamente práticas e instituições” em “diferentes níveis e em diferentes esferas da vida” da “forma empresa no interior do tecido social” como prática de regulação social. Em torno desse debate, articulam-se os trabalhos de (FOUCAULT, 2008a; DARDOT, LAVAL, 2016, BROWN; 2019).

Brown (2019, p. 32) observa que a análise foucaultiana vai além dos desdobramentos econômicos implicados no neoliberalismo. Foucault está preocupado com “os princípios que orientam, orquestram e relacionam o Estado, a sociedade e os sujeitos”. Esses “princípios’ desempenham um certo ordenamento das condutas em torno da valoração da esfera econômica de forma a assegurar a formação de uma nova subjetividade dos indivíduos. Essa subjetividade é uma espécie autogoverno de si, não eleito, e ao qual os indivíduos não podem aderir a partir de sua livre escolha. Entre as questões mais polêmicas relacionadas a essa interpretação, destaca-se, por exemplo, a limitada atenção dada “aos novos e espetaculares poderes do capital global que o neoliberalismo anuncia e edifica”

Em seus aspectos fundamentais a análise do neoliberalismo empreendida por Foucault (2008a, p. 181) diz respeito ao processo de mudança da racionalidade governamental legitimadora da liberdade econômica do liberalismo clássico. Foucault reconhece que o problema do neoliberalismo é “saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado.” O neoliberalismo inverte o sentido do ônus da legitimidade do exercício do

poder. O papel de assegurar a liberdade de mercado e o exercício desta deixa de ser exercido pelo poder político do Estado. O pressuposto que rege o neoliberalismo, bem como as regras do funcionamento do Estado, funda-se, agora, dentro dos condicionamentos impostos pela máxima liberdade do mercado.

Para Foucault (2008b, p. 143) a governamentalidade é um

conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

No que diz respeito à definição de governamentalidade apresentada anteriormente, Dardot e Laval (2016, p. 18) lembram que, posteriormente, Foucault submeteu esse conceito a uma revisão. Para os autores, o resultado dessa revisão resultou na ampliação do conceito de governamentalidade. Assim, a governamentalidade passa a ser entendida por Foucault, por exemplo, não só como um conjunto de práticas aplicadas sobre os outros, mas também como algo que é aplicado a si mesmo.

A compressão da governamentalidade se insere numa questão mais ampla dentro daquilo que Foucault designou biopolítica. Em resumo, a biopolítica envolve os “mecanismos que fazem com que traços biológicos fundamentais da espécie humana passem a ser utilizados na política, na formulação de uma estratégia geral de poder o exercício do poder.” (CASARA, 2020, p. 139).

Surge, assim, um importante quadro de discussão da governamentalidade desde o campo da filosofia, da antropologia social e dos estudos pós-coloniais. A maior parte desses estudos tem se concentrado “numa análise crítica daquela racionalidade específica, que está na base do neoliberalismo” (NGOENHA, 2013, p. 85).

Para Avelino (2016, p. 263) aquilo que Foucault chama de biopoder se constitui como uma racionalidade inscrita numa instância totalizante da prática política neoliberal. Uma racionalidade “é sempre uma ação orientada racionalmente para determinado fim [...] uma ação na qual existe a mais perfeita e eficaz articulação entre os meios empregados para atingir um fim almejado.” Estas três racionalidades encontram-se superpostas como múltiplas formas da atividade de impor ao outro a norma geral de controle, regulação e segurança do poder de Estado.

O princípio de governamentalidade liberal pode ser compreendido como a arte de “harmonizar os interesses particulares egoístas ou de fazer coincidir a utilidade particular com a pública” de maneira racional. A lógica do mercado liberal é uma lógica da complementaridade e da promoção geral baseada na ideia de que a busca dos interesses individuais promove a melhoria das relações sociais. (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998, p. 689).

A tradição liberal como forma de governamentalidade “é a administração de uma sociedade capaz de adaptar-se à racionalidade dos indivíduos, a fim de se poder manter o funcionamento dos mecanismos de mercado. Neste âmbito, existe uma reciprocidade entre Estado e economia. (NGOENHA, 2013, p. 86-87).

De acordo com Casara (2021) o modelo de Estado moderno é fundado na busca pela separação entre poder político e poder econômico. Ngoenha (2013, p. 87) concorda que os discursos liberais “preservam ainda uma separação entre economia e política, inscrevem-se, naquilo que se pode comumente chamar de projeto liberal moderno.”

Entretanto, a governamentalidade neoliberal apresenta-se como uma atividade que “adota o mercado livre autorregulador como o modelo por excelência de um governo correto. (STEGER e ROY, 2010, p. 32). Dessa forma, ‘no neoliberalismo produz-se uma radical mudança nas relações de reciprocidade, aonde o político vem completamente fagocitado pelo econômico.” (NGOENHA, 2014, p. 87).

Nesta perspectiva, o exercício da governamentalidade aparece como um processo ativo de construção do mercado a partir da intervenção estatal na criação de situações de mercado. O Estado precisa produzir a si próprio segundo a lógica empresarial. “O neoliberalismo não vai, portanto, se situar sob o signo do *laissez-faire*, mas, ao contrário, sob o signo de uma vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente. (FOUCAULT, 2008a, p. 182). Assim, a governamentalidade política do liberalismo se transforma em governamentalidade econômica.

Nesta concepção de neoliberalismo enquanto governamentalidade econômica, “os princípios do mercado se tornam princípios do governo aplicados pelo e no Estado”. Entretanto, as práticas e influências foram ampliadas e aprofundadas em “instituições e entidades em toda a sociedade – escolas, locais de trabalho, clínicas etc.” (BROWN, 2019, p. 30-31).

Mais recentemente, o trabalho desenvolvido por Pierre Dardot vem se constituindo como um importante aporte teórico ao campo dos estudos sobre o

neoliberalismo. Dardot e Laval (2016) buscaram nesta pesquisa explicações mais precisas sobre o tema da racionalidade neoliberal. Para eles, o foco dos mecanismos de governamentalidade está no fato de que o neoliberalismo impõe como premissa fundamental um certo tipo de comportamento sobretudo orientado pela concorrência.

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 14-1717), o que caracteriza o neoliberalismo é o fato dele se apresentar como uma racionalidade. Este tipo de afirmação cumpre uma função distintiva, pois não identifica o neoliberalismo apenas como uma “ideologia ou como uma política econômica de desmantelamento e de desregulamentação”. O neoliberalismo, enquanto racionalidade, é um “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens”. Essas práticas, no entanto, estão vinculadas a lógica da concorrência.

A racionalidade neoliberal baseada na concorrência se torna a única possibilidade de socialização, por isso acaba, também, por impor uma certa subjetivação “do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital como ele mesmo, ou mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 31, grifo dos autores). Em virtude disso, todos os países, instituições e pessoas passam a se comportar, isto é, a organizar as suas ações e comportamentos, como se estivessem, grosso modo, em um tipo particular de sociedade hobbesiana. Entretanto, nessa sociedade, conforme Dardot e Laval (2016, p. 17), a concorrência “como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” desempenha o papel da guerra de todos contra todos.

Foucault (2008) notou que enquanto a característica fundamental da governamentalidade alemã contemporânea vê na liberdade de mercado baseada no crescimento econômico a fonte de legitimidade jurídica e de consenso político, a governamentalidade do neoliberalismo americano se distingue por enfatizar uma extensão da análise econômica a campos considerados até então não-econômicos. “Para os neoliberais americanos, todos os domínios do mundo-da-vida remetem à ideia de empresa, isso porque toda atividade é assimilável a uma produção e é regida por um cálculo de rentabilidade.” (CASARA, 2021, p. 119).

3.5 HIBRIDISMO E FORMAS CONTIGENTES DO NEOLIBERALISMO

Diferentemente da lógica de um único modelo de neoliberalismo, as considerações heterogêneas observaram que os processos de neoliberalização “são abertos e não teleológicos”. Sendo assim, qualquer tentativa de esclarecimento, ou seja, de formulação de um ‘tipo ideal’ tende a ser limitada. Por isso, determinar um padrão de ajustamento para os neoliberalismos (com “n” minúsculo e no plural) pode ser um obstáculo à interpretação das mudanças do neoliberalismo. (ANDRADE, 2019a, p. 218, 230).

Em resumo, os estudos da dinâmica dos processos de neoliberalização realizados por Andrade (2009a) apontaram para a existência de, ao menos, três dimensões, que juntas colaboram para a investigação dos fenômenos sociais historicamente determinadas e sujeitos as influências do neoliberalismo.

Segundo a definição pós-colonialista, apesar do neoliberalismo muitas vezes compartilhar com o Estado uma profunda relação de dependência, essa relação é moldada pela existência de diferentes forças e de relações de produção que refletem as condições e necessidades políticas das elites locais. (ANDRADE, 2019a).

No caso da definição do hibridismo governamental, os estudos procuram demonstrar como a subordinação às normas de gestão de si via cálculo econômico que reforçam condutas de autorresponsabilização dos indivíduos foram apropriadas na defesa dos interesses de Estados militares, oligarquias pós-socialistas, formações autoritárias e ex-colônias, sem substituir suas práticas políticas. (ANDRADE, 2019a).

Depois da crise de 2008 muito se falou sobre o enfraquecimento do neoliberalismo enquanto modelo econômico de livre mercado. Entretanto, observa-se o contrário. O neoliberalismo saiu ainda mais fortalecido da crise financeira de 2008, principalmente por causa do socorro feito pelo Bancos Centrais das principais economias do mundo aos bancos privados e aos fundos de investimento.

O Estado atua, sobretudo subordinado às necessidades do mercado, para mitigar as consequências da desestruturação social e econômica do tecido social. Neste caso, o socorro veio para assegurar que não houvesse um colapso no sistema financeiro internacional. É importante destacar que muitas vezes “a crença no progresso espontâneo esconde o papel do governo na vida econômica. Frequentemente, esse papel consiste em alterar o ritmo da mudança, acelerando ou reduzindo a velocidade.” Ou seja: a arte de governar em tempos de grandes

transformações sociais consiste em saber equilibrar as mudanças e as adaptações. Quando as mudanças excedem de forma desmedida os limites necessários para que as pessoas possam adaptar-se às novas circunstâncias, essas mudanças rapidamente podem se transformar em graves ameaças. (POLANYI, 2021, p. 91).

Dessa forma, as abordagens do neoliberalismo feitas sob o ponto de vista das relações entre Estado e mercado não podem somente se concentrar no ataque do Mercado ao Estado visando desestruturá-lo para enfraquecer suas tentativas de regulação do mercado. Tal contradição, porém, é caracterizada pela cooperação. Particularmente, o Estado atua para conter as manifestações populares de insatisfação e para “gerir as privações impostas às camadas populares no processo de transição.” (SAAD-FILHO; MORAIS, 2018, p. 97).

Os momentos de crise do neoliberalismo são particularmente interessantes, pois demonstram todo o dinamismo do neoliberalismo enquanto programa político dotado de uma agenda econômica global. A crise abre uma janela de oportunidade para entender “o significado e as consequências, da neoliberalização como um projeto de transformação socioespacial”. Esse projeto se caracteriza por promover um “desenvolvimento espacial desigual”. Economias periféricas são incorporadas em menor espaço de tempo, pois o neoliberalismo precisa desesperadamente abrir novas perspectivas aos negócios através do uso de estratégias financeiras, pilhagem do orçamento do Estados, precarização do mercado de trabalho e até mesmo a intensificação das atividades primárias ligadas ao agronegócio, à mineração e a extração de recursos naturais de forma intensa e predatória. Portanto, o neoliberalismo, atuando em uma situação específica, de acordo com uma conjuntura pré-estabelecida, se transmuta em múltiplas faces para encenar tanto uma forma modernizadora quanto uma mais conservadora. (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 60)

Por exemplo, na América Latina, em meados da década de 1970, a fórmula utilizada pelos “organismos financeiros internacionais, corporações e governos” para superar a crise global de acumulação de capital foi a combinação de elementos “ideológicos com práticas coercitivas”. Muitas vezes, protegidos pela instauração de

ditaduras militares e de golpes parlamentares³, esses organismos e corporações produzem uma série de desregulações, mobilidade, garantias e de mecanismos protetivos para o livre trânsito do capital financeiro em detrimento das políticas sociais. (GAGO, 2018, p. 15, 18).

As duas primeiras ações do neoliberalismo na América Latina consistiram no ajuste da inflação com a posterior abertura das economias desses países ao mercado global. Na prática, a abertura econômica e o livre comércio resultaram na ampliação das exportações matéria primas para as economias industrializadas. A abertura econômica na região dificultou ainda mais o baixo ritmo de desenvolvimento industrial e a construção de um mercado nacional de consumo interno capaz de consumir os bens produzidos pela indústria nacional.

Essa primeira fase invariavelmente envolve a intervenção estatal vigorosa para impor o novo quadro institucional e uma estratégia de acumulação que inclua promover a integração transnacional do capital nacional no âmbito microeconômico (ou seja, das empresas individuais), reprimir os trabalhadores, desorganizar a esquerda e tornar obsoletas parcelas importantes da mão de obra empregada

Katz (2016, p. 88-91) retoma a contradição do capital, ou seja, a relação social de produção entre a burguesia, proprietária dos meios de produção, e o proletariado, proprietário de uma mercadoria chamada força de trabalho, para afirmar que essa relação não ocorre necessariamente presa a uma região específica. Nas empresas transnacionais, por exemplo, a classe burguesa, detentora dos meios de produção, pode ser natural ou habitar outras regiões diferentes daquela em que ocorre a produção de mercadorias.

Dito isso, Katz define o neoliberalismo a partir de “quatro problemas específicos”. O primeiro, considera o neoliberalismo como uma etapa do capitalismo que condena os países latino-americanos à função de país exportadores de matéria-prima e commodities. Em segundo, ele estimula acordos de livre comércio, especialmente com os Estados Unidos, em detrimento da economia local. A terceira característica é o domínio da ortodoxia econômica na região. Por fim, a manipulação dos valores conservadores da classe média contra a classe trabalhadora e contra os

³ Paraguai (1954), Bolívia (1964), Brasil (1964), Argentina (1966 e 1973), Peru (1968), Equador (1972), Chile (1973) e Uruguai (1973). Mais recente em Honduras (2009), Paraguai (2012), Brasil (2016) e Bolívia (2019). FONTE: O autor (2020).

despossuídos com a finalidade de manter em funcionamento esses esquemas predatórios de todo tipo de acumulações.

Para Katz (2016), o neoliberalismo latino-americano sempre contou a ajuda das elites aristocráticas. Já na década de 1970, foram realizados vários golpes de Estado na região: Paraguai (1954), Bolívia (1964), Brasil (1964), Argentina (1966 e 1973), Peru (1968), Equador (1972), Chile (1973) e Uruguai (1973).

Os estudos comparativos salientam a importância de tratar o neoliberalismo como um conceito político, pois isso permite interpretar o neoliberalismo dentro do campo de estudos da filosofia política. Dessa maneira, por exemplo, o neoliberalismo tem aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis na prática diária dos indivíduos. Os autores observam o neoliberalismo como um fenômeno dinâmico pela rapidez com que ocorrem as mudanças nas estruturas sociais em conjunturas específicas. Nessa dinâmica, se estabelece uma relação de cooperação entre as elites locais detentoras do poder econômico e do poder político com o contexto mais amplo de mudanças. De certa forma, a democracia liberal e a institucionalidade de Estado passam a depender da legitimidade imposta pelo neoliberalismo. (GUIMARÃES; CRUZ, 2021)

Segundo Cruz (2007, p. 23-25), trata-se de observar o processo de neoliberalização não só no ponto para o qual ele converge – nesse caso, para os países periféricos – como também localizar de onde esse ponto provém. Esses processos também podem ser classificados em exógenos e endógenos.

A revolução das tecnologias de processamento de informação e comunicação implicaram grandes transformação na quase totalidade dos países. A disseminação dessas tecnologias como uma condição imprescindível de barateamento do custo das mercadorias é uma mudança exógena. Outro exemplo desse tipo de mudança é observado nas agendas de ajustes estruturais impostas pelo FMI e pelo Banco Mundial “sob a influência coercitiva dos Estados Unidos que sugere o sombrio alcance do poder imperial desse país pode ter por fundamento a rápida proliferação de formas neoliberais de Estado em todo mundo a partir da metade dos anos 1970. (HARVEY, 2014a, p. 19). Essas interpretações são deterministas, pois tentam explicar o desdobramento do neoliberalismo nos países periféricos buscando suas causas sociais, políticas e econômicas, predominantemente, em outros contextos externos ao do país em questão.

Se, por um lado, os princípios ideológicos e políticos de um modelo econômico que enfatizava os mercados livres e o comércio livre tenha ficado a cargo de centros

de estudos, fundações, sociedades, jornalistas, radialistas, intelectuais, políticos etc. Por outro, a coordenação de políticas econômicas para a realização prática dessas ideias ficou a cargo das instituições estatais e transnacionais ligadas aos interesses dos Estados Unidos. Em certo sentido, o Consenso de Washington é exemplo mais significativo de planos de reestruturação, das economias dos países da América Latina, “orientados para o mercado, traçado pelo governo dos Estados Unidos e pelas instituições financeiras internacionais que ele controla e por eles mesmos implementados.” (CHOMSKY, 2004, p. 22).

“O Consenso de Washington é geralmente visto como sinônimo de neoliberalismo”. O termo é um plano condensado em dez medidas que tem por objetivos forçar os países da América Latina a caminharem para a abertura de seus mercados ao mercado global. “Nos anos 90, tornou-se a estrutura global para o desenvolvimento econômico correto”. Por isso é que a teoria neoliberal é comumente caracterizada como um projeto prático, pois ela fornece um plano de ação político de reorganização tanto das instituições, com destaque especial para a adesão do Estado ao Consenso de Washington e de seu programa de dez pontos:

- 1) disciplina fiscal; 2) priorização do gasto público em saúde e educação; 3) realização de uma reforma tributária; 4) estabelecimento de taxas de juros positivas; 5) apreciação e fixação do câmbio, para torná-lo competitivo; 6) desmonte das barreiras tarifárias e para tarifárias, para estabelecer políticas comerciais liberais; 7) liberalização dos fluxos de investimento estrangeiro; 8) privatização das empresas públicas; 9) ampla desregulamentação da economia; e 10) proteção à propriedade privada. (MARTINS, 2006, n.p).

Por sua vez, os processos endógenos enfocam os aspectos internos do Estado, pois veem necessário travar uma briga eminentemente pela condução do Estado. Entretanto, essas abordagens não passam a desinteressar-se pelas pressões externas. De modo geral, as relações que as determinações exógenas estabelecem entre si são de causa e efeito. Entretanto, os efeitos esperados podem ser radicalmente diferentes. Isso porque, o aparelho institucional do Estado tem um certo grau de autonomia relativa, ou seja, ele tem uma independência relativa à regulação externa.

4 A DUALIDADE ESTRUTURAL DO ENSINO MÉDIO NAS REFORMAS EDUCACIONAS DE 1931 A 2016

A história do Ensino Médio brasileiro é marcada pela dualidade entre um modelo de ensino voltado para as massas e outro, propedêutico, organizado para a elite. Em certo sentido, outra característica igualmente marcante do Ensino Médio brasileiro é a necessidade de dissimular essa dualidade de uma maneira relativamente formal, por meio de uma legislação educacional, com a promessa de transformar essa etapa da educação escolar em uma etapa estruturada para promover tanto a formação integral quanto a qualificação profissional dos estudantes.

Kuenzer (2000, p. 26) considera que essa dualidade estrutural é a “categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil”, pois não se pode considerar como irrelevante o fato de que essa etapa da educação escolar funciona tanto como uma via de ascensão das camadas médias urbanas e da elite ao ensino superior quanto como um mecanismo de bloqueio da mobilidade social das camadas populares, portanto profundamente ligado ao caráter desigual da divisão social do trabalho proveniente do processo de consolidação da ordem capitalista na economia brasileira.

Tomando como ponto de partida a década de 1930, é possível encontrar alguns elementos característicos dessa dualidade estrutural na Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890/1931), considerada a primeira grande modificação, de âmbito nacional, do ensino secundário brasileiro. Naquele momento, o Brasil passava por um processo de transformação tecnológica impulsionado especialmente pela produção nacional de bens de capital, como máquinas e equipamentos. Assim, ao contrário do setor agrícola, que demandava pouca ou quase nenhuma mão de obra especializada, a industrialização da economia brasileira favorecia o surgimento de novas oportunidades de trabalho.

Entretanto, apesar da existência de novas oportunidades de trabalho, em especial àquelas ligadas à indústria dos centros urbanos, para Xavier (1990, p. 62) não houve “uma pressão social significativa em favor da formação técnico-científica”. Isso porque grande parte desses novos postos de trabalho foram ocupados por imigrantes europeus. Em consequência disso, o que se observou na prática foi a ampliação da oferta de um ensino médio e superior para as elites agrárias e para as classes médias urbanas.

Com efeito, a Reforma Francisco Campos dividiu o ensino secundário em dois blocos: fundamental e complementar. O primeiro bloco tinha um período de duração cinco anos, era comum a todos os estudantes e destinado à formação geral. O segundo bloco, chamado de complementar, tinha dois anos e era propedêutico, ou seja, ele tinha como objetivo preparar os estudantes para o ensino superior.

Naquela época, além do ensino secundário, marcadamente caracterizado pela ausência de formação técnica e profissional, também havia, pelo menos em certo sentido até 1932, “o curso rural e o curso profissional com quatro anos de duração” destinados à formação de trabalhadores. Dessa forma, enquanto o ensino secundário tinha por objetivo fornecer uma “formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais” para a elite, o ensino primário, destinado aos trabalhadores, se caracterizava pela “ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer”

Para Freitag (1984, p. 53), a política educacional do Estado Novo, período da Era Vargas, entre os anos de 1937 e 1945, foi utilizada principalmente como “um instrumento eficaz de manipulação das classes subalternas” e que acabou por reproduzir a “dualidade e a dicotomia da estrutura de classes capitalista”. Nesse sentido, mesmo que a abertura de novos postos de trabalho nos diferentes setores da indústria tenha influenciado a reconfiguração da educação escolar, a estrutura de classes da sociedade brasileira foi ainda mais determinante para a política educacional desse período. Na prática, a nova força de trabalho não foi recrutada na velha aristocracia rural, nem na burguesia financeira ou entre a burguesia industrial em ascensão. Da mesma forma, essa nova força de trabalho não foi fornecida pelos estratos da classe média burguesa. Tanto a aristocracia quando os setores da burguesia tinham como objetivo introduzir seus filhos no ensino superior. A etapa complementar do ensino secundário, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, tornou-se então um espaço predominantemente ocupado pelos filhos e filhas desse grupo dominante. A saída encontrada para resolver a necessidade dessa nova força de trabalho passou pela implementação de escolas técnicas. Com isso, as escolas técnicas passaram a abrigar uma “reduzida classe operária, formada parcialmente pelos trabalhadores urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais migradas para os centros urbanos”.

Na década seguinte, o ensino secundário passou por uma nova mudança com a Lei nº 4.044/1942, também chamada de Reforma Gustavo Capanema. A partir

dessa reforma, o ensino secundário foi estruturado em dois ciclos. O primeiro, chamado de ginásial, tinha duração de quatro anos e teve como objetivo oferecer uma formação apenas elementar que seria depois aprofundada nos cursos clássico ou científico. O segundo ciclo era formado por dois cursos: clássico e científico, ambos com duração de três anos. O curso clássico era voltado para a formação intelectual, com um aprofundamento nos conhecimentos de filosofia e no estudo das letras antigas. Por outro lado, o curso científico se caracterizava por um estudo maior de ciências.

Com a Reforma Capanema, observa-se que mais uma vez o ensino secundário é concebido apenas como uma etapa intermediária, mas necessária para o ingresso ao ensino superior. Destaca-se também a completa ausência de qualquer menção ao ensino técnico ou profissionalizante, uma vez que a Reforma Capanema teve por finalidade a formação espiritual e o desenvolvimento da consciência patriótica e humanística dos adolescentes. Sobre essa ausência, Saviani (2005, p. 34) afirma que a Reforma Capanema marcou um momento na história da educação brasileira, pois foi a partir dessa reforma que a educação de adultos passou a contar com recursos destinados exclusivamente para essa etapa da educação escolar. Entretanto, prossegue o autor, longe de se configurar um avanço, esses recursos acentuaram ainda mais a “concepção dualista” do ensino secundário, pois se de um lado, os cursos clássico e científico eram a porta de entrada para todas as formações disponíveis no ensino superior, de outro, o ensino técnico restringia as opções dos estudantes apenas ao campo do curso técnico cursado anteriormente.

Em meados da década de 1950, o Brasil passou por um novo processo de industrialização. Mas diferentemente do processo que ocorreu nas décadas de 1930 e 1940, a industrialização dos anos 1950 foi marcada pela expansão dos investimentos em vários setores da economia. A entrada de capital estrangeiro permitiu a expansão da indústria automobilística, da indústria petroquímica, de eletrodomésticos, papel e celulose e de produtos alimentícios, etc.

A ampliação desses setores industriais impulsionou outros setores como a construção civil, o mercado imobiliário e até mesmo o setor de serviços. Para Kuenzer (2000, p. 29), a expansão da diversidade econômica levou “ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes”, além daqueles saberes de cunho estritamente acadêmico. Com isso, o Estado brasileiro foi forçado a estabelecer uma nova legislação educacional que contemplasse os cursos profissionalizantes.

Apesar da existência de instituições de educação técnica e profissionalizante nos anos anteriores à década de 1960, foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) que ocorreu de fato a expansão das escolas técnicas.

A Lei nº 4.024/1961 equiparou os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Com isso, essa etapa intermediária da educação escolar recebeu a denominação de ensino médio. O ensino médio foi dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O ginásial, com duração de quatro séries anuais, e o colegial, com três séries anuais. O currículo das duas primeiras séries do ciclo ginásial era formado por matérias obrigatórias para todos os cursos de ensino médio, ou seja, tanto o curso secundário quanto os cursos técnicos e de formação de professores passaram a ter um núcleo comum de disciplinas obrigatórias. Formalmente, a educação técnica passou a ser reconhecida como legítima e integrada ao sistema regular de ensino.

Entretanto, essa equivalência formal apresentada pela Lei nº 4.024/1961 se restringiu aos anos iniciais do ciclo ginásial, pois os cursos mais prestigiados (medicina, direito e engenharias) eram ofertados somente no ensino superior, enquanto aqueles cursos que representavam uma possibilidade menor de remuneração estavam disponíveis no ensino médio. Com isso, o ciclo colegial do ensino secundário continuou preparando os alunos para os cursos superiores, o ciclo colegial do ensino técnico ministrava as disciplinas específicas do ensino técnico. Para Freitag (1984, p. 69), apesar da Lei nº 4.024/1961 estabelecer a equivalência entre o curso secundário e os cursos técnicos, ela não assegurou de fato a preparação necessária para que os estudantes egressos do curso técnico pudessem prosseguir seus estudos na universidade. Não só porque havia uma diferença de formação dos estudantes ao longo do ciclo ginásial, mas porque o acesso dos estudantes às universidades era dificultado, pois “só eram aprovados aqueles que de fato estivessem bem preparados, ou seja, os filhos das classes já privilegiadas que tinham feito cursos sérios”, ou seja, os cursos secundários propedêuticos.

O acesso dos estudantes das classes mais baixas ao ensino superior sofreu um novo revés alguns anos depois. Em 1964, com a instauração do golpe civil-militar, os interesses de grupos empresariais, da aristocracia rural e dos setores mais conservadores da sociedade brasileira avançaram em direção ao ensino superior no sentido de restringir o acesso às universidades. A principal medida adotada pela elite

brasileira foi a aprovação de duas leis: a Lei nº 5.741/69, que impôs um limite de vagas no ensino superior e a Lei nº 5.540/68, que provocou uma reforma universitária. Esta, inclusive, foi aprovada em um curtíssimo espaço de tempo. Essas leis tiveram como objetivo garantir que os privilégios das elites no ensino superior fossem resguardados da crescente pressão estudantil das classes mais baixas. Fávero (2006, p. 29) aponta que o engajamento político do movimento estudantil desse período buscou “combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias” por meio de defesa da autonomia universitária, da ampliação da participação democrática dos estudantes na administração das universidades, além da ampliação da oferta de vagas no sistema público de educação.

O conjunto da legislação educacional da década de 1960 refletiu sobretudo as tensões e os conflitos produzidos pela mudança estrutural da economia brasileira daquele momento. Para Freitag (1986, p. 88-89), “a ambiguidade da política educacional expressa” nessas leis é o resultado da pressão da modernização tecnológica sobre o sistema educacional. Entretanto, a refuncionalização do sistema educacional, principalmente do ensino médio, esbarrou em dois obstáculos: “adaptar o sistema educacional à função de reprodução da força de trabalho (...) e garantir a manutenção da estrutura de classes”, ou seja, resguardar um claro limite entre os anseios de mobilidade social da classe camponesa e operária dos privilégios da elite aristocrática, financeira e industrial brasileira.

Essas disputas foram intensificadas na década seguinte. Em 1971, o governo militar introduziu uma nova reforma na legislação educacional com o objetivo de reorganizar o sistema de ensino e dar sustentação a um novo modelo educacional voltado para a profissionalização. A Lei nº 5.692/1971 fixou novas diretrizes para o ensino primário e para o ensino médio. O ensino primário passou a se chamar ensino de 1º grau e o ensino médio de ensino de 2º grau. Fortemente influenciada pelo modelo de ensino estadunidense, a Lei nº 5.692/1971 teve como principal objetivo impor a profissionalização para todos os estudantes do 2º grau.

Para Arapiraca (1979), mais do que implantar um plano de desenvolvimento da educação técnica e profissional em resposta à industrialização da economia brasileira, a racionalização dos ensinos de 1º e 2º graus era a continuidade do projeto político e econômico em curso no Brasil desde 1964. Na prática, essa reforma esteve explicitamente comprometida com o capitalismo internacional e com a posição periférica que o Brasil ocupava na divisão internacional do trabalho. Segundo o autor,

várias instituições norte-americanas foram contratadas para ajudar no processo de treinamento de professores, de adaptação dos currículos, modernização da administração escolar e reelaboração do novo material didático para o ensino de 2º grau. Essa cooperação estadunidense foi oficializada com os acordos MEC/USAID e com a criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PREMEN. Entretanto, a ajuda técnica prestada por meio dos acordos MEC/USAID foi particularmente apropriada para garantir que as indústrias norte-americanas instaladas no Brasil tivessem a sua disposição uma mão de obra barata e qualificada.

A Lei nº 5.692/1971 também representou uma grave ameaça ao almejado acesso dos estudantes ao ensino superior, pois a proposta de modernização do ensino técnico e profissionalizante foi autoritária no sentido de impor à sociedade a terminalidade dessa etapa da educação escolar, ou seja, aqueles que concluíssem o ensino de 2º grau estariam preparados para ingressar no mercado de trabalho. Assim, a justificativa teórica de melhorar a qualificação para o trabalho, negava na prática que essa qualificação fosse aprofundada no ensino superior.

Confirma-se, assim, na Lei nº 5.692/1971, mais uma vez o caráter predominante contraditório das reformas educacionais voltadas para o ensino médio. Nesse sentido, Rossi (197) afirma que a fórmula adotada pela elite dominante da sociedade brasileira, através do aparelho jurídico-repressivo do Estado, na educação escolar é um tipo de conservadorismo modernizante. Ao passo que o projeto de educação da burguesia industrial é claramente modernizante, no sentido de formar a força de trabalho necessária para a indústria, o projeto de educação da elite aristocrática e oligárquica é conservador e funciona como um instrumento de manutenção do existente.

Esse conservadorismo também se refletiu no currículo. Com a publicação da Lei nº 5.692/71, as disciplinas de filosofia e sociologia perderam o caráter de disciplina curricular e se tornam disciplinas optativas. Em seu lugar, houve a inclusão obrigatória da disciplina de Educação Moral e Cívica.

Apesar de a Lei nº 5.692/1971 ter estabelecido a obrigatoriedade do ensino do 1º grau e previsto a expansão da educação técnica e profissional, a ausência de um instrumento de prescrição legal que pudesse constranger o Estado no cumprimento efetivo do direito à educação foi uma marca persistente na legislação educacional brasileira até a promulgação de Constituição Federal de 1988. Isso se tornou mais evidente no período da ditadura civil-militar, pois o “poder governamental

antidemocrático” (CURY, 2008, p. 297) ocultou a sua própria responsabilidade de manutenção do acesso e da permanência dos jovens na escola.

Saviani (2005, p. 36) destaca que a Lei nº 5.692/1971 “introduziu a distinção entre a terminalidade ideal ou legal (...), e a terminalidade real”. Na prática, essa distinção possibilitou uma profissionalização precoce “de modo a garantir que todos, mesmo aqueles que não chegassem ao segundo grau ou não completassem o primeiro grau, saíssem da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho.” Com isso, o governo antidemocrático desproveu, seja pelo poder arbitrário, seja pela ausência de mecanismos jurídicos, os indivíduos dos meios necessários para efetivarem a promessa da educação contida na legislação.

As transformações impostas pela ditadura civil-militar à educação escolar brasileira, durante os vinte e um anos de regime militar, não só aprofundaram as desigualdades estruturais do sistema escolar como contribuíram para a “vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; favorecimento da privatização do ensino e implantação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência”. (SAVIANI, 2008, p. 295).

Entretanto, o aprofundamento das desigualdades do sistema escolar não são apenas um produto do período militar, mas uma condição necessária “para uma sociedade que moderniza o arcaico e onde o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal e a precarização do trabalho formal, o analfabetismo etc.” funcionam como instrumentos de manutenção da ordem econômica e social. (FRIGOTTO, 2007, p. 1135).

Segundo Saviani (2008, p. 298), o regime militar também pode ser caracterizado pela “institucionalização da visão produtivista de educação”. A teoria do capital humano teve grande influência para a concepção produtivista de educação. A escola passa a ser reconhecida em proveito da sua função de formação da força de trabalho capaz de contribuir para o crescimento econômico. Saviani (2008, p. 298) destaca que a concepção produtivista de educação ainda “mantém-se como hegemônica”, pois ela orientou “a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.”

Em 1988, com a nova Constituição Federal, inseriu-se no cenário educacional a progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino médio, evitando incorrer na dualidade histórica do ensino médio. Posteriormente, a Emenda

Constitucional nº 14/1996 substituiu a progressiva extensão da obrigatoriedade pela progressiva universalização.

O primeiro passo no sentido de concretizar esses objetivos veio com a Lei nº 9.394/1996, pois ela assegura que o ensino médio deve promover à continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania, do pensamento crítico, a preparação para o mercado, sem, entretanto, esquecer-se da formação geral do aluno.

A Lei nº 9.394/1996 foi complementada com a Resolução nº 3/1998 e com o Parecer nº 15/1998. A Resolução nº 3/1998 trouxe consigo a proposta de um currículo para o ensino médio organizado em áreas de conhecimento. As áreas de conhecimento são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No ano de 1999, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio. Os PCN's representaram uma tentativa de superação de um ensino médio descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Para Lopes (2002), os PCN's não representaram o rompimento da dualidade do ensino médio, pois de certa forma o conhecimento escolar manteve-se subordinado às demandas do mercado, sobretudo, para a formação de habilidades e competências.

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99), a educação básica na década de 1990 foi marcada pela sujeição à lógica do mercado expressa na teoria do capital humano. O "estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem" em matéria de organização curricular levaram a flexibilização da gestão do Estado. O modelo de competências, desenvolvido na área empresarial para a seleção e treinamento de trabalhadores, aptos a se desenvolver dentro do conceito toyotista de produção, foi fortemente influenciado pelos projetos educacionais financiados pelo Banco Mundial e por outros bancos internacionais. Esse contexto contribuiu para que houvesse, mais uma vez, um aprofundamento da dualidade estrutural relacionada ao ensino médio brasileiro.

Em meados de 2002, a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, trouxe um ar de esperança e a expectativa de mudanças para o país. O novo governo incorporou ao quadro burocrático institucional, espaço historicamente ocupado por segmentos da classe média, vários representantes de setores da sociedade civil.

Conforme apontam Saad Filho e Morais (2018), apesar das dificuldades enfrentadas nos dois primeiros anos, o neoliberalismo desenvolvimentista adotado pelo governo Lula começou a apresentar avanços importantes. Houve uma melhoria na distribuição de renda, na cobertura da seguridade social, crescimento de empregos formais e crescimento dos rendimentos salariais.

A combinação desses elementos impulsionou a economia nacional. Com isso, tanto o setor público quanto o privado passaram a demandar um contingente maior de força de trabalho. Isso deu início a um novo ciclo de investimentos em educação. Por exemplo, em 2004, foi aprovado o Decreto nº 5.154/04 que regulamentou a articulação entre o ensino médio e a educação profissional. Esse decreto representou uma tentativa de enfrentamento do dualismo estrutural do ensino médio, pois previa que a educação profissional técnica de nível médio não só deveria contribuir para a qualificação profissional, mas, também, estimular a continuidade dessa qualificação no ensino superior.

Alguns anos mais tarde, a Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com os dados do MEC - Ministério da Educação, o processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica contou com três fases. Na primeira fase foram criadas 5 escolas técnicas federais, 4 escolas agrotécnicas e implantadas 33 novas unidades de ensino descentralizadas em várias unidades da federação. Na segunda fase implantadas mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica. Na terceira fase houve a expansão e interiorização das instituições federais. Em 2018, já existiam mais de 650 unidades distribuídas nas diferentes unidades da federação. (BRASIL, 2018).

Em 2009, foi proposto o Ensino Médio Inovador – ProEMI. O programa foi oficializado pela Portaria nº 971/2009. A proposta do programa era elaborar uma nova organização curricular baseada na articulação interdisciplinar e voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, valores e práticas. A proposta se justificou pela necessidade de tornar o ensino médio mais atraente para os alunos. Para que o ProEMI pudesse se concretizar, o Governo Federal emitiu a Resolução CD/FNDE nº 31/2013, que regulamentou a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de ensino médio selecionadas

pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador.

Posteriormente, a Lei nº 12.513/2011 Instituiu o Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. O Pronatec almejou a democratização da oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, bem como a ampliação e a expansão de vagas em instituições federais, redes estaduais, redes privadas além da expansão de vagas no “Sistema S”⁴. Para Frigotto (2007, p. 1145), essa política pública de fortalecimento do Sistema S foi contraditória, pois “a não integração da formação profissional à educação básica, defendida pelo Sistema S, representa a perspectiva do dualismo.”

Em 2012, o ensino médio ganhou novas diretrizes curriculares nacionais. A Resolução nº 2/2012 trouxe algumas possibilidades de modificação no ensino médio que ocorre no período noturno. Segundo o texto, é possível ampliar a duração do ensino médio para mais de três anos, respeitando a carga mínima total de 2.400 horas. O objetivo dessa mudança foi flexibilizar e facilitar o ensino para os jovens trabalhadores. As novas Diretrizes curriculares para o ensino médio não apresentaram grandes novidades em relação à Resolução nº 3/1998, pois ainda persistiu a ênfase na necessidade de flexibilização do currículo para o mercado de trabalho e na avaliação baseada em competências e habilidades. Entretanto, foi “nítida a mudança na linguagem e nas referências teóricas presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes” (MOEHLECKE, 2012, p. 54).

Entretanto, em 2013, o projeto econômico do governo havia chegado a um impasse. A incerteza diante do aumento da inflação e do baixo crescimento da economia espalhou-se rapidamente para outros setores da sociedade. As tensões sociais, até então apaziguadas pela dinâmica econômica, tornaram-se mais agudas. Isso também se refletiu no campo educacional. O caráter progressista das transformações realizadas no ensino médio nos últimos anos dava sinais de esgotamento. Nesse sentido, o estabelecimento de novas alianças e a retomada da

⁴ O Sistema S é formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

centralização do processo de condução da educação escolar indicavam que o velho pedagogismo conservador da sociedade de classes brasileira seria posto em prática. Segundo, Oliveira (2017, p. 275), em 2013, o poder legislativo colocou em movimento o PL nº 6.840/2013. Influenciado “na forma e no conteúdo” pelos interesses de grupos econômicos, o PL nº 6.840/2013 sistematizou “um projeto de ensino médio com o poder legal de se sobrepor aos programas e políticas educacionais encampados pelo MEC, que estivessem em curso e fossem divergentes do ideário do campo econômico.” Pode-se dizer, inclusive, que mais tarde o PL nº 6.840/2013 iria se metamorfosear na MP nº 746/2016.

4.1 CRISE E CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Na América Latina, a fórmula utilizada pelos organismos financeiros internacionais e pelas corporações, em consonância com as elites nacionais, para superar a crise global de acumulação de capital de 2008 foi a combinação de elementos ideológicos com práticas coercitivas de governo. Protegidos pela instauração de golpes parlamentares, esses atores produziram uma série de desregulações e de mecanismos protetivos para o livre trânsito do capital financeiro em detrimento das políticas sociais. Despojados de qualquer legitimidade política, vários desses atores trataram de recuperar velhas práticas autoritárias para produzir uma nova fase de expansão do neoliberalismo, ampliando, assim, as contradições do sistema capitalista.

No caso brasileiro, a articulação entre esses grupos tem desde sempre consequências ainda mais perversas. Sobretudo, porque, dado o caráter histórico e estrutural, característico da desigualdade social, o Estado brasileiro desempenha um papel fundamental para “assegurar as relações de dominação, reproduzir o modo de exploração e preservar os padrões existentes de desigualdade de renda, riqueza e privilégio, independente do desempenho econômico.” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 26).

Nesse sentido, quando os setores da direita brasileira, inclusive o próprio governo golpista, se renderam à ideologia neoliberal e executarem uma política de desenvolvimento centrada no agronegócio, nas privatizações e em concessões amplas em todas as áreas, principalmente em educação e saúde, demonstra-se que

tanto os setores conservadores quanto os pretensamente modernizantes são favorecidos durante uma crise econômica.

Klein (2008, p. 15) postula a tese de que as crises são momentos particularmente importantes para aquilo que a autora denominou como capitalismo de desastre. Após um choque, as reformas de grande impacto social são consideradas prioritárias. O capitalismo de desastre se aproveita do “choque” provocado por eventos “catastróficos”. Esses eventos catastróficos podem ser ambientais e climáticos, por exemplo o furacão Katrina. No âmbito social, as crises econômicas e políticas também são consideradas eventos catastróficos. O Chile experimentou a “terapia de choque”, em 1973, quando um golpe militar derrubou o regime democrático e constitucional de presidente eleito Salvador Allende. A desestruturação social foi marcada por um conjunto de violências, torturas, desaparecimentos e um estado psicológico esfaçalhado. Combinados, os choques econômicos e a tortura empobreceram e flagelaram a sociedade chilena. (KLEIN, 2008, p. 17).

Para Klein (2008, p. 14-15), a passagem do furacão Katrina, em Nova Orleans, foi uma dessas grandes oportunidades utilizadas pelo neoliberalismo. Nova Orleans contava com um sistema educacional formado por 123 escolas públicas. Grande parte dessas escolas foi destruída e rapidamente o desastre transformou-se em uma oportunidade ideal de substituição das escolas públicas pelas *charter schools*. Essas escolas são chamadas de “escolas licenciadas”. Elas são entidades privadas financiadas com verbas governamentais para prestar um tipo específico de serviço privado de âmbito educacional. Nesse caso, a educação escolar deixa de ser um serviço público e passa a se submeter às leis de mercado.

Klein (2008, p. 15-16) coloca esse fato em evidência ao afirmar que a modificação de sistema educacional de Nova Orleans foi realizada com “precisão e rapidez militares”. Seguindo nessa linha de investigação, Klein cita a passagem de um ensaio escrito por Milton Friedman. Friedman é considerado um dos expoentes da doutrina do choque. Inclusive, não só concebeu o termo “tratamento de choque”, como também participou ativamente para colocá-lo em prática. Vejamos tal passagem: “uma nova administração tem de seis a nove meses para realizar as principais mudanças; caso não agarre a oportunidade para agir de modo decisivo durante esse período, não terá outra chance igual.” (FRIEDMAN apud KLEIN, 2008, p. 16).

A destituição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, marcou o pontapé inicial de uma avalanche de medidas estruturais de ajuste da sociedade brasileira ao

credo neoliberal do livre mercado. O impacto de algumas dessas medidas tem se revelado muito mais duro justamente naqueles domínios mais essenciais da vida. No rol das medidas mais duras destacam-se o teto dos gastos, a reforma da previdência, a reforma trabalhista e a Reforma do Ensino Médio.

Vejam os casos da Emenda Constitucional n.º 95. Conhecida como teto dos gastos, essa Emenda limitou, por um período de 20 anos, o orçamento destinado à manutenção e desenvolvimento da saúde e da educação. Esse instrumento estabeleceu um patamar máximo para os gastos sociais do Estado e restringiu drasticamente a ação democrática na política educacional, pois condicionou a ampliação da garantia do direito à saúde e educação à inflação e à responsabilidade fiscal e orçamentária. Em 2011, a Lei Complementar nº 179 concedeu autonomia ao Banco Central. Isso significa que o Banco Central pode adotar medidas de controle da inflação para assegurar a estabilidade de preços. Na prática, a manutenção dos rendimentos dos investimentos financeiros ocorre em detrimento das necessidades sociais em educação.

Aprovada em 2017, a reforma trabalhista teve como objetivo modernizar o mercado de trabalho ao flexibilizar uma série de dispositivos legais. Essas medidas tiveram impactos negativos tanto para os trabalhadores quanto para os sindicatos. O pagamento da contribuição sindical foi extinto, a jornada de trabalho tornou-se intermitente e os acordos coletivos tornaram-se preponderantes sobre a legislação trabalhista. Além das formas assumidas pela flexibilização, outra tendência que tornou-se predominante foi o processo de terceirização, ou subcontratação.

A terceirização sintetiza uma combinação de formas de flexibilidade, em que as divisões do trabalho são fluidas, os locais de trabalho se misturam entre casa e espaços públicos, as horas de trabalho são flutuantes e as pessoas podem combinar várias condições de trabalho e ter vários contratos simultaneamente. (STANDING, 2013, p. 67).

A PEC 287/2016, também chamada de reforma da previdência, foi mais uma medida imposta pelo governo de Michel Temer ao conjunto dos trabalhadores. A reforma foi aprovada em 2018 e estabeleceu um aumento no tempo mínimo de contribuição para a previdência social, redução do valor da aposentadoria para mulheres trabalhadoras rurais, além do aumento na alíquota da contribuição previdenciária de servidores públicos.

Todas essas medidas neoliberais requeriam uma “forte intervenção do Estado para conter os trabalhadores e a esquerda organizada, promover a integração transnacional do capital nacional e impor o novo quadro institucional” bem como para impor o “controle financeiro sobre a alocação de recursos, no gerenciamento pelo Estado e para reconstituir os sujeitos sociais em linhas neoliberais.” (SAAD FILHO, 2015, p. 63).

4.2 PRINCIPAIS ASPECTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

4.2.1 Autoritarismo jurídico

Para Appel, os velhos argumentos que consideram a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico, baseados na crença central da educação como algo essencial para a integração social, são pressupostos característicos de um esforço articulado entre quatro grupos:

O primeiro grupo é o que eu chamo de neoliberais. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto “opção individual”. O segundo grupo, os neoconservadores, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao tradicional. O terceiro é o que eu chamo de populistas autoritários - fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas instituições. E, por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino são membros de uma fração particular da nova classe média de gerentes e de profissionais qualificados. (APPLE, 2003, p. 13, grifo do autor).

O exame do caso da MP nº 746/2016, quanto à forma autoritária e unilateral com que ela foi estabelecida, principalmente por “desconsiderar a pluralidade de concepções acerca do ensino médio e se negar ao diálogo com os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes, público-alvo da ação” (LINO, 2017, p. 77), revela, sobretudo, que a modernização conservadora do ensino médio havia sido retomada.

Há aqui um aspecto que merece ser analisado. A urgência com que tais medidas são realizadas. A velocidade com que o neoliberalismo implementa as mudanças parece indicar até mesmo um certo menosprezo das reações populares

provenientes do sentimento de indignação diante da degradação da vida. Por exemplo,

Nem a ditadura civil-militar dos anos de 1960 utilizou-se de Medida Provisória (leia-se Decreto-Lei) para impor uma reforma de ensino, a não ser a imposição de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Educação Física. A lei de reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, a de nº 5692/1971, obedeceu aos trâmites legais, apesar da óbvia limitação de discussões. (ARELARO, 2017, p. 11)

A arte de governar em tempos de grandes transformações sociais consiste em saber equilibrar as mudanças com as adaptações. Quando as mudanças excediam de forma desmedida os limites necessários para que as pessoas pudessem adaptar-se às novas circunstâncias, essas mudanças rapidamente poderiam se transformar em graves ameaças. Sobre isso, Polanyi (2021, p. 87) diz que “não é preciso grande elaboração para saber que um processo de mudança sem orientação, acelerado demais, deve ser refreado, se possível para salvaguardar o bem-estar da comunidade.”

Para Hernandez (2019), não parece ser a ampliação da carga horária o principal motivo para a reforma ter sido imposta à sociedade brasileira, pois para isso seria necessário que ela tivesse uma legitimação, e, levando-se em conta a rapidez com que a proposta tramitou e foi imposta ao conjunto da sociedade, os interesses das corporações no campo educacional prevaleceram sobre a legitimidade democrática.

4.2.2 Liberdade de escolha

Há, na MP nº 746/2016, um ponto em particular que é especialmente característico da lógica neoliberal aplicada à educação escolar. Tomando como pressuposto que “o estudante é capaz de fazer escolhas, de forma autônoma e dinâmica, a partir de seu projeto de vida e de seus horizontes” e que a obrigatoriedade das disciplinas no currículo escolar, imposta pelo Estado, é contrária à liberdade individual, deve-se, portanto, promover uma nova legislação para flexibilizar a escolha daquilo que cada estudante deseja aprender (BRASIL, 2016, p. 13).

Apesar de o governo realizar uma ampla divulgação de mensagens, por meio de anúncios no rádio, televisão e internet, celebrando a flexibilização do currículo escolar do Novo Ensino Médio de acordo com os interesses dos alunos, na prática

As possibilidades de escolha dependem, em grande parte, do capital econômico e cultural das pessoas; em nossas sociedades, são condicionadas por fatores como classe social, raça, nacionalidade, religião e gênero. Não se pode falar de liberdade de escolha se ignorarmos as enormes desigualdades que caracterizam as sociedades, a esta altura da história; os conflitos de valores, a distribuições de recursos e de poder desiguais, a falta de reconhecimento de numerosos grupos sociais. O que é liberdade e possibilidade de escolha para grupos sociais mais favorecidos é destino inexorável para outros. (SANTOMÉ, 2003, p. 98).

A referência ao discurso da liberdade, onde os estudantes podem exercer uma escolha individual em termos daquilo que julgam ser melhor para a sua formação escolar, reflete, sobretudo, a valorização da liberdade individual em oposição à ideia da centralidade de uma legislação capaz de estabelecer diretrizes para a regulação da educação como garantia de um aprendizado mínimo para todos os estudantes.

A ideia de liberdade de escolha, baseada no pressuposto de que a introdução de diferentes itinerários formativos representa uma alternativa de escolha individual; a rigor, não representa nenhuma possibilidade de escolha, pois conforme aponta Laval (2004, p. 175, grifo do autor): “é mais importante lembrar que a ‘livre escolha’ é uma obrigação de escolher e não uma liberdade da qual se disporia naturalmente ou à qual eles teriam sempre aspirado.”

À primeira vista, o discurso da liberdade de escolha dá ao indivíduo um senso de independência na busca por sua realização profissional, alcançada ou não conforme o seu esforço pessoal. Entretanto, apesar de apontar as vantagens inerentes à liberdade de escolha, essa liberdade é apenas formal. Para Marcuse, o desenvolvimento da indústria moderna e da racionalidade tecnológica estimulou o desenvolvimento de indivíduos orientados por uma eficiência individual padronizada.

Dessa maneira,

O indivíduo eficiente é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato, e a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou. (MARCUSE, 1999, p. 79).

Mas qual é a relação da afirmação do filósofo frankfurtiano com a apregoada liberdade de escolha dos estudantes no Novo Ensino Médio? Em resumo, o currículo do Novo Ensino Médio é organizado por áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e sociais, ciências da natureza e formação técnica e profissional) e não por disciplinas. As áreas de conhecimento serão organizadas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017). Aparentemente, a liberdade de escolha preconizada pela Reforma do Ensino Médio esbarra na realidade econômica, histórica e social de cada escola. A conclusão prática extraída disso é que o destino dos estudantes será determinado pelas condições materiais das instituições de ensino. Para concluir,

Um homem que viaje de carro a um lugar distante escolhe sua rota num guia de estradas. Cidades, lagos e montanhas aparecem como obstáculos a serem ultrapassados. O campo é delineado e organizado pela estrada: o que se encontra no percurso é um subproduto ou anexo da estrada. Vários sinais e placas dizem ao viajante o que fazer e pensar; até chama a atenção para as belezas naturais ou marcos históricos. Outros pensaram pelo viajante e talvez para melhor. Espaços convenientes para estacionar foram construídos onde as mais amplas e mais surpreendentes vistas se desenrolam. Painéis gigantes lhe dizem onde parar e encontrar a pausa revigorante. E tudo isso na realidade é para seu benefício, segurança e conforto; ele recebe o que quer. O comércio, a técnica, as necessidades humanas e a natureza se unem em um mecanismo racional e conveniente. Aquele que seguir as instruções será bem-sucedido, subordinando sua espontaneidade à sabedoria anônima que ordenou tudo para ele. (MARCUSE, 1999, p. 79-80).

Sabe-se, por exemplo, que com a escalada neoliberal, principalmente a partir das demandas do processo de reestruturação produtiva do capital, houve uma crescente precarização do trabalho. Assim, o mercado possui a definir os parâmetros do processo educativo de acordo com as novas necessidades da divisão social do trabalho. Isso causou “um efeito direto sobre a escola, na qual várias formas de treinamento em habilidades e de ênfase vocacional têm sido promovidas e financiadas pelas novas agências pedagógicas do Estado.” (BERSNTEIN, 1996, p. 285).

4.2.3 O discurso da qualidade

Para justificar a urgência e a relevância da MP nº 746/2016, o discurso oficial do governo utilizou os dados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Isso porque, os números do Ideb sobre o ensino médio estavam abaixo da

meta desde 2011. O Ideb se estabelece por meio de um aparato de coleta, análise e comparação dos resultados de testes padronizados relacionados ao fluxo de desempenho escolar. O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho dos alunos na Prova Brasil com informações sobre o rendimento escolar, medido pelos índices de aprovação obtidos através do censo escolar.

Pode-se dizer que o Ideb, nesse contexto, deixa de ser um dado técnico para se tornar um instrumento de governamentalidade. Ele não pode ser caracterizado como uma prática supostamente neutra e produtora de resultados igualmente neutros. Ao contrário, essa prática é formada por intenções sociais subjacentes à camada visível da institucionalização. Essas intenções constituem crenças, valores, conhecimentos, técnicas e posições políticas etc. Elas também constituem o centro das disputas entre determinados campos que defendem posições muitas vezes contrárias às posições de outros campos, sejam ideológicas, científicas ou políticas.

Nesta perspectiva, o exercício da governamentalidade aparece como um processo ativo de construção do mercado a partir da intervenção estatal. Assim, o Ideb se apresenta como uma medida quantitativa usada para monitorar e avaliar a qualidade da educação, onde essa racionalização simplista dos problemas educacionais brasileiros extrapola os limites entre as condições socioeconômicas e as técnicas administrativas escolares, subordinando o trabalho pedagógico à lógica de comparação e de responsabilização introduzida no sistema educacional brasileiro.

4.2.4 Fragmentação curricular

Na intersecção da elaboração de políticas educacionais, pelo segmento público e privado, que surge com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, assistimos a uma tentativa de elaboração de uma nova organização curricular, baseada na articulação interdisciplinar e voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, valores e práticas, com a intenção de tornar o ensino médio mais atraente para os alunos. A Lei nº 13.415/2017, aprovada pelo congresso após o golpe, alterou a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Alterou também a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Com a publicação da Lei nº 13.415/2017, várias disciplinas perderam o caráter de disciplinas obrigatórias na grade curricular e se tornam disciplinas optativas. O currículo do ensino médio foi dividido em duas partes. A primeira, formada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A segunda, por itinerários formativos específicos nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. A distribuição da carga horária ensino médio regular, destina 1.800 horas para a BNCC e 1.200 horas para os itinerários formativos,

Os itinerários formativos têm como característica fundamental a flexibilização da organização curricular para possibilitar opções de escolha aos estudantes. Conforme Lino (2017, p.83) “a proposta fragmentária imposta pela reforma com o rótulo de itinerários formativos específicos, longe de assegurar a flexibilidade pretendida confirma o apartheid social dos jovens pobres”. Nesse sentido, o enfraquecimento das disciplinas escolares é sintomático da distribuição desigual do conhecimento que persiste na história do ensino médio, pois os conhecimentos sistematizados dentro de cada disciplina “não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes.” (YOUNG, 2011, p. 617).

Para Laval (2004, p. 63), “uma das contradições pedagógicas da nova ordem escolar” é a de “mobilizar a atividade intelectual dos estudantes, desvalorizando as disciplinas científicas e culturais e deixando pensar que a experiência prática e espontânea” se equivale ao saber articulado, racionalizado e historicamente elaborado.

Além disso, essa alteração prevista na Lei nº 13.415/2017 pode se configurar em um instrumento de redução de professores do quadro de pessoal tanto da rede privada, quanto da rede pública, pois abre-se a possibilidade de que apenas um único professor possa desenvolver os conteúdos dessas disciplinas.

O que estamos presenciando, pois, é um movimento, que começou muito mais cedo nos Estados Unidos, em direção à regionalização do conhecimento: um bom indicador de sua orientação tecnológica. Podemos ver essa crescente regionalização como um enfraquecimento da força de classificação dos discursos e, com esse enfraquecimento, uma formação de identidades profissionais menos especializadas, cujas práticas são tecnológicas. (BERSNTEIN, 1996, p. 219).

A Base Nacional Comum Curricular é uma peça central no quebra-cabeça da Reforma do Ensino Médio. A BNCC é a referência para a parte comum e obrigatória a formação geral básica. A BNCC cindiu ainda mais a organização do currículo em disciplinar. Ao focar o desenvolvimento de habilidades e competências, a BNCC transporta para dentro da escola a lógica concorrencial e individualista, pois todo o saber fica subordinado ao desenvolvimento de habilidades valorizáveis pelo mercado. Além disso, o ensino foi subordinado às expectativas de aprendizagem e a um controle rígido orientado por objetivos. Dessa forma,

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. (SAVIANI, 2016, p. 75).

Esta também é a preocupação de Lopes (2019, p. 59). Para a autora, a proposta de integração da BNCC do ensino médio, no âmbito do currículo escolar, não será alcançada, pois sob a aparência de flexibilizar o aspecto disciplinar do currículo, possibilitando, assim, que a escola passe a trabalhar com um saber mais relacionado com a realidade local dos estudantes, haverá uma maior restrição das “possibilidades de integração curricular” e do “projeto de futuro dos jovens estudantes por meio de metas fixadas *a priori*.” O processo educativo obedece a uma lógica de metas de aprendizagem com regras específicas que precedem o conteúdo que será transmitido. Essas regras criteriosas, traduzidas em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, operam para garantir que as aprendizagens essenciais sejam incorporadas pelos estudantes. O discurso das aprendizagens essenciais é também o princípio adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

O conjunto de inovações proposto pela BNCC para o ensino médio utiliza um modelo completamente procedimental. Organizada em um processo linear e progressivo e balizada por objetivos de aprendizagem nas cinco áreas do conhecimento, essa modernização, com suas práticas e estratégias de controle específicas, legitima a sua imposição com um discurso pautada no cálculo e na racionalidade pragmática. Como observa Laval (2004, p. 193), esse sistema de “razões operacionais que pretende suportar o significado da instituição, pelo único

motivo de que tudo parece dever se racionalizar segundo o cálculo das competências e a medida das performances.”

O Novo Ensino Médio, fragmentado entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos, demonstra que a dualidade na estrutura do conhecimento, causada pela divisão do trabalho no atual estágio do neoliberalismo, trata-se de um projeto que serve para ocultar as estruturas de dominação típicas das sociedades capitalistas.

4.2.5 Os processos de privatização

Um problema derivado da divisão social do trabalho nas sociedades capitalistas é a distribuição desigual do conhecimento escolar fazendo com que possam se estabelecer diferenças na educação escolar da elite dirigente e a da maioria dos cidadãos. A redução do acesso ao conhecimento e à educação em razão de uma sociedade de classes atua para determinar o papel de cada indivíduo no mundo do trabalho.

Esse é o caso, por exemplo, da dualidade estrutural do ensino médio brasileiro. As reformas empreendidas no ensino médio contribuíram para perpetuar uma verdadeira encruzilhada para a formação dos estudantes. De um lado, todos aqueles destinados ao ensino superior; do outro, um público diferente que, forçosamente, é empurrado para a profissionalização precoce. Uma concepção dualista em que a formação humana está separada da formação profissional, ressaltando o aspecto técnico do conhecimento.

Nesse sentido, na atual Reforma do Ensino Médio, a dinâmica neoliberal elevou a questão da distribuição desigual do conhecimento a novos níveis. Ela tem se articulado, sobretudo, na implementação de

uma linha de exclusão que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma linha de inclusão que vá do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio). Sem essa profissionalização, uma parcela da juventude fica algum tempo dentro do sistema de Ensino Médio e sai, denunciando sua má formação através da evasão; com a profissionalização precoce, essa mesma parcela é desviada para o trabalho, saindo oficialmente das estatísticas de abandono escolar, sem que se tenha que alterar a qualidade de ensino para atender a todos. (FREITAS, 2018, p. 84).

Com isso, a educação é vista 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. 12)

Uma das características mais negativas do neoliberalismo sobre a educação é a inserção de uma lógica competitiva que enfraquece os mecanismos de participação democrática, pois cada educador é estimulado a pensar de forma individual dentro de uma lógica de reprodução de métodos de ensino padronizados. Ainda, “quando esses tipos de ataque à conscientização e à ação coletiva se combinam com a supressão neoliberal de valores democráticos no discurso político, com um desinvestimento dramático em educação.” (BROWN, 2018, p. 28).

Sassen (2016, p. 24) chama a atenção para aquilo que ele denominou de formações predatórias: uma combinação de elites e de capacidades sistêmicas

ao redor dos recursos de um país e dos impostos de seus cidadãos, do reposicionamento de porções cada vez maiores do mundo como locais de extração de recursos, e do redirecionamento dos orçamentos governamentais nas democracias liberais, afastando-os das necessidades da sociedade e dos trabalhadores.” (SASSEN, 2016, p. 24).

Durante as últimas décadas, as ações do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento criaram uma ordenação de organismos, institutos e agências para pressionar os sistemas educacionais de fora de seus limites institucionais e democráticos. Essa lógica perversa de privatização da educação, com a criação de endividamento público destinado à reformulação do sistema escolar, está no centro do processo da Reforma do Ensino Médio.

Essa forma de privatização, apresenta-se, inclusive, de forma bastante contraditória. Basta lembrar que uma das medidas mais duras do ajuste estrutural foi o congelamento do orçamento destinado à manutenção e desenvolvimento da educação por 20 anos. Entretanto, ao mesmo tempo em que o ajuste era aprovado no parlamento, o governo recorreu ao Banco Mundial para tomar emprestado US\$ 1,577 bilhão para à implantação do Novo Ensino Médio (FERREIRA, FONSECA e SCAFF, 2019).

Outra característica dos processos de privatização em curso na Reforma do Ensino Médio é a inserção de mecanismos de responsabilização e de meritocracia. Nessa lógica de culpabilização, por exemplo, o tratamento salarial igualitário dos

professores leva a ineficiências significativas na qualidade do ensino e não contribui de forma eficaz para o alcance das metas estipuladas pelas avaliações. Conseqüentemente, com a introdução de mecanismos meritocráticos, por exemplo vincular os salários ao desempenho, seria possível melhorar a qualidade da educação escolar, beneficiando os professores mais dedicados. Um claro exemplo desse modelo de gerenciamento é dado pelo Banco Mundial em um recente relatório do Banco Mundial.

A desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, e mecanismos frágeis de monitoramento e controle fazem com que professores tenham pouco incentivos a manter frequência adequada. A literatura internacional oferece algumas possíveis soluções: introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 130)

Para Freitas (2018, p. 62), a introdução de paradigmas de gestão privada, por meio de parcerias e assessorias, configura um processo particular de privatização, pois “existência das metas e dessas leis de responsabilização (com apoio da mídia) cria pressão sobre a administração escolar. Para ilustrar o caso, basta lembrar que parte do empréstimo concedido pelo Banco Mundial foi destinado ao programa de Formação em Planejamento para Implementação em Políticas Públicas e Desenvolvimento do Ensino Médio. Idealizado pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e realizado pelo Insper (Instituição de ensino superior brasileira que atua nas áreas de negócios, economia, direito e engenharias), esse projeto ofertou um curso de especialização para vários técnicos das secretarias estaduais de educação. O curso teve por objetivo preparar esses profissionais para a implementação de novas políticas públicas de educação alinhadas com a Reforma do Ensino Médio.

Laval (2004, p. 111) revela que a “intervenção mais direta e mais ativa das empresas em matéria de pedagogia, de conteúdos e de validação das grades curriculares e dos diplomas” também são fundamentais na conversão do público ao privado. A adoção de consultorias e de materiais para o desenvolvimento das atividades de ensino é justificada pela necessidade de garantir a qualidade do ensino. Assim, a o setor privado é ao mesmo tempo um modelo de ensino e uma solução, no

sentindo de adotar materiais correlatos. O autor ainda sustenta a tese de que o empresariado atribui uma importância significativa à

Mercantilização dos produtos educativos, quer dizer, a transformação em mercadorias dos suportes e conteúdos do ensino, e a colocação no mercado ou mercantilização da escola que favorece a expansão da concorrência entre estabelecimentos e a instauração da livre escolha escolar das famílias. (LAVAL, 2004, p. 113)

O projeto de mercantilização de produtos educativos implica a reunião de esforços em comum em torno do discurso da qualidade da educação. “Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação.” (FREITAS, 2018, p. 80)

É apoiando-se nessas medidas que “grandes massas de atividades até então consideradas como à parte da racionalidade capitalista” [...] este é o caso do amplo campo do conhecimento, da informação e da educação” são colocadas em circulação no mercado. (SANTOS, 2004, p. 111).

A análise dos processos de privatização na Reforma do Ensino Médio, mostram claramente que “o desenvolvimento do mercado de novas tecnologias educativas é acompanhado por um discurso “pedagógico” que anuncia “o fim dos professores” (LAVAL, 2004, p. 128-129, grifo do autor). Uma busca textual no documento da BNCC do Novo Ensino Médio, permite sustentar firmemente a afirmação de Laval. Ao realizar essa busca, constatou-se que nas 156 páginas da BNCC a palavra professor foi utilizada em apenas 12 ocasiões.

Por fim, Laval destaca que “um dos aspectos menos discutidos da privatização do ensino está ligado à expansão da “segunda escola”, da “educação da obscuridade”, aquela dos pequenos cursos e da instrução. (LAVAL, 2004, p. 124, grifo do autor). Sobre isso, convém lembrar que para atender à formação técnica e profissional tanto a experiência prática de trabalho no setor produtivo quanto os cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais, além daquele realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias podem ser caracterizados como parte da formação escolar dos estudantes.

4.2.6 Educar o capital humano

A retomada da teoria do capital humano apresenta relevância no que se refere as discussões sobre o currículo no contexto da Reforma do Ensino Médio. Desde a sua formulação, a teoria do capital humano se apresenta como um processo de separação entre as diversas manifestações do conhecimento com a prevalência do conhecimento valorizável economicamente. Pode-se dizer que a influência da teoria do capital recoloca em movimento um processo de ruptura e de modificação dos modelos institucionais e das práticas pedagógicas. Assim, uma política educacional que seja feita para desenvolver competências, em detrimento de uma consciência histórico/crítica, está contrariamente limitando a capacidade dos alunos de compreender a sociedade em sua complexidade, cerceando a possibilidade de ação frente às constantes crises do capital.

Com isso, a prioridade da escola é produzir conhecimento econômico e formar capacidades técnicas demandadas – aqui reside um viés interpretativo – pela atividade de produtiva. O movimento se realiza da escola em direção à demanda do mercado de forma positiva. A demanda do mercado atua como uma força de atração. O capital suscita um novo tipo de trabalho para realizar mais-valor na reprodução ampliada. Em uma sociedade baseada na divisão dos meios de produção a classe privilegiada, detentora do domínio da técnica e da ciência, não permite à classe trabalhadora ter acesso a este conhecimento, e, por conseguinte, participar ativamente do desenvolvimento econômico. Ainda sobre essa passagem, existe outro ponto a ser destacado. A remissão ao constante progresso da economia e o apelo as suas condições internas como premissas para a taxa de rendimento do conhecimento adquirido.

A escola passa a ser reconhecida em proveito da sua função formadora da força de trabalho capaz de contribuir para o crescimento econômico demandado pelas atividades de produção. Conforme Schultz (1973, p. 248), “a proposição-chave é a de que o conhecimento econômico é de um tipo em que as atividades de produção requerem relativamente capacitações técnicas mais altas do que anteriormente e que a demanda originada dessas atividades aumenta a taxa de rendimento ao investimento dos agentes humanos.” Para Schultz, a teoria dos fatores de produção não conseguia explicar de maneira satisfatória a relação entre produtividade, custos e rendimentos. As diferentes formas de combinar a terra, o capital e o trabalho não

explicavam os rendimentos residuais observados. Dito de outra forma: dada uma certa combinação da terra, trabalho e capital, espera-se que o produto gerado por essa composição fosse um valor estimado. Entretanto, misteriosamente, ao final de processo havia um rendimento maior do que aquele esperado. A despeito dessa expectativa teleológica, criou-se em torno da teoria do capital humano um ideal e uma ilusão fazendo chegar à escola uma pedagogia tecnicista vinculando a escola ao trabalho.

Ainda na década de 1970, como destaca Saviani (1984), sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge no campo educacional um posicionamento crítico ao vínculo positivo posto pela teoria do capital humano. Destacam-se os primeiros trabalhos de Barbara Freitag *Estado, escola e sociedade* de 1975 e de Wagner Rossi *Capitalismo e educação* de 1978.

Influenciada pelos autores franceses da sociologia como Bourdieu, Althusser, Establet e por marxistas como Gramsci e Freire, Freitag desenvolve uma análise política para compreender a relação entre economia e educação. Para tanto, ela realiza uma retrospectiva histórica no nível da legislação, do planejamento e em face da realidade para caracterizar o período anterior às reformas e iniciativas na área educacional entre 1964 e 1975. O livro, conforme Freitag (1984, p. 8), é uma contribuição ao estudo da função ideológica da escola e

se limitara a estudar a escola como instituição estratégica que, dentro da sociedade civil, desempenha de forma mais direta a função de reproduzir a força de trabalho e as relações de produção, mobilizando para isso, a ideologia da educação como forma de ascensão social e de democratização de oportunidades.

Seguindo a linha da crítica negativa à teoria do capital humano, Wagner G. Rossi no livro *Capitalismo e educação* de 1978, pretende superar o debate intensificando, ao mesmo tempo, o caminho aberto por Freitag (1984). Por um lado, o autor pretende desenvolver uma análise no nível ideológico do pedagogismo retórico e de seus adeptos ao “messianismo” da extinção da divisão de classes pela meritocracia, e, do outro, no nível concreto das relações econômicas ocultas pela economia política burguesa. A fim de evitar um “determinismo absoluto e unilateral” apresentou uma análise contra hegemônica para combater a visão dominante no cenário nacional e internacional.

Rossi (1978, p. 18) apresenta uma sociologia dos agentes (pedagogos e economistas) que salta aos olhos logo no início da obra. Trata-se, antes de mais nada, de uma classificação utilizando como categoria de análise a função da escola para “manter, aperfeiçoar e alterar gradativamente, ou substituir totalmente as estruturas sociais vigentes”.

Nessa categorização a educação é vista como messiânica e capaz de alterar a totalidade social. Rossi descreve as propostas pedagógicas da seguinte maneira: pedagogismo conservador tradicional com a função de conservar a escola como aparelho de reprodução e de manutenção da estrutura social e econômica; pedagogismo reformista de caráter liberal com uma aparência modernizadora para atender a industrialização, mas sem alterar a divisão social do trabalho e da propriedade privada; pedagogia dos revolucionários marxistas e libertários alicerçada em novas relações sociais de produção.

Embora essa categorização tenha tido expressão, esse sistema passou a contrastar com um novo modelo pedagógico. Adotando um referencial de base econômica, a teoria do capital humano reunia em uma única e aparente perspectiva o messianismo com elementos conservadores e liberais. O capitalismo neoliberal, ainda em seus primeiros passos, ia, assim, se especializando na criação de novos valores e objetivos para a educação pública. Dessa prática resultou uma racionalidade empobrecida do conhecimento que

se espalhou por múltiplos canais e partidos interesses diversos, ao ponto que os partidos de esquerda e os sindicatos retomaram por seu lado, nos anos 1970, esse raciocínio para a legitimidade que ele parecia trazer aos esforços do Estado em matéria de ensino público. (LAVALL, 2004, p. 26).

A preocupação econômica que tomou conta da justificativa argumentativa na Reforma do Ensino Médio indica uma certa unilateralidade do capital sobre a educação, justamente, o princípio daquilo defendido pela teoria do capital humano. Por exemplo, conforme o Banco Mundial “apesar de gastos generosos com educação e altos níveis de matrícula na escola, os jovens não estão adquirindo competências que os tornarão trabalhadores competitivos.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 17)

Partindo da crítica da volumosa insistência dos trabalhos mecanicistas, e críticos da ideologia, para tratar da relação trabalho-escola, Salm (1980) investigou em sua obra *Escola e trabalho* a relação entre a “inchação”, ou “o agigantamento

patológico do sistema educacional” e a “própria condição do trabalho”. O debate pode ser dividido em duas partes. O conjunto dos primeiros trabalhos é formado por aqueles baseados na “suposta harmonia” e no valor positivo da “economia da educação”. No segundo grupo, a denúncia e a “condenação” da função servil que a escola executa para o capital. Isso mostra o caráter linear da análise: a reprodução da força produtiva caminha da escola para o trabalho. Entretanto, “do ponto de vista econômico, o sistema educacional sempre tendeu da perspectiva do capital à marginalidade” (SALM, 1980, p. 20).

Para compreendermos o viés colocado em disputa por Salm é preciso colocar a variável “crescimento do sistema educacional”, conforme Bruno (2011, p. 551), a “massificação” ou “expansão do acesso à educação escolar” em evidência e na centralidade da análise. O procedimento consiste em observar o crescimento educacional e relacioná-lo, corretamente, à reestruturação produtiva. No caso dos trabalhos que atribuem um valor positivo à economia da educação, o modelo explicativo da reprodução da força produtiva parte de demanda gerada pelo capital em relação ao trabalho. O planejamento da qualidade e da quantidade da força de trabalho a ser reproduzida na escola é determinado pelo capital. A escola aumenta ou diminui e mesmo se reestrutura conforme essa demanda. Entretanto, Salm defende a direção inversa. A escola aumenta ou diminui dada a baixa capacidade do capital de absorver uma dada quantidade de força produtiva lançada no mercado. Assim, a função da escola é absorver o excedente da força produtiva e formar uma nova força produtiva, conforme a demanda da divisão social do trabalho.

Ao organizar a força de trabalho, ou seja, a quantidade e qualidade e distribuí-la entre os segmentos de mercado correspondentes, cumpre-se a exigência da produtividade e da eficiência, isto é, formar no menor tempo e com menor desperdício. Para essa função a escola precisa de uma estreita relação com o mercado e de constantes reformas adaptativas. De um lado, a escola atende à demanda positiva de crescimento do mercado. Do outro, atua para conter as externalidades negativas do progresso da técnica.

Nesse sentido, a razão para a urgência da Reforma do Ensino Médio “é que a adoção da tecnologia digital está modificando rapidamente as competências demandadas pelos empregadores brasileiros” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 8). Assim, em consonância com as recomendações do Banco Mundial, a Reforma do Ensino

Médio se apresenta com a articulação entre a demanda por competências necessárias para se adequar às modificações tecnológicas do mundo do trabalho.

Frigotto (2005, p. 47) já havia apontado o duplo caráter do problema da “reconversão profissional” à empregabilidade formadora de “déspotas de si mesmo em nome da produtividade e da competitividade” como uma mediação de primeira ordem, enquanto as mediações de segunda ordem dizem respeito à função reprodutora da força de trabalho tradicionalmente necessária para garantir o funcionamento das empresas. O problema parece se fundamentar na forma como a escola, sob o controle dos Estados gestores, realiza tanto a “reconversão profissional” das massas espoliadas do trabalho, como a reposição de uma certa quantidade e qualidade da força produtiva dentro dos limites das realidades econômicas ainda não totalmente atingidas pelo progresso tecnológico.

Contudo, Frigotto (2010) considera que esse processo não é automático e mecânico, pois a interpretação mecanicista na relação entre as condições da economia, e, conseqüentemente, do trabalho e das transformações na escola negligencia a existência de ação autônoma dos sujeitos escolares e de outras relações sociais de mediação.

Uma das descobertas progressistas das pesquisas sobre o capital humano e a economia da informação que foram postas em moda pelos novos clássicos é estabelecer uma forte correlação entre o grau de educação, da distribuição de renda e do desenvolvimento econômico. O grave inconveniente desses trabalhos é sua incapacidade ideológica de articular corretamente a corrente causal. Segundo eles, a ausência de educação gera a desigualdade e não, como ocorre na realidade, a desigualdade social é que gera a ausência de educação. (SANTOS, 2004, p. 71)

Entretanto, com modificações cada vez mais ardilosas e sujeitas a uma reelaboração cada vez mais frequente, a teoria do capital humano parece ter-se convertido no discurso do empreendedorismo, tanto em aspectos de desenvolvimento de habilidades quanto na sujeição do ideal de profissionalização ao desenvolvimento de capacidades empreendedoras.

Para dissimular essa aceitação fatalista proveniente das mudanças econômicas,

o capital desenvolve técnicas mais “psicológicas” de controle, que fazem o assalariado assumir toda a carga e toda a responsabilidade das “metas”. O trabalho, sobretudo o intelectual, não é “livre”; ao contrário, é cada vez mais constrangido pela pressão do mercado e pelas técnicas de poder, que medem seu rendimento com formas diversas de avaliação. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 214, grifo dos autores)

No entanto, todos aqueles que repetem o slogan do empreendedorismo parecem interpretá-lo sobretudo no sentido de que ele é uma possibilidade de superar as contradições sociais e históricas da sociedade capitalista.

5 CONCLUSÃO

Ao abordar as influências ideológicas e os desdobramentos práticos da Reforma do Ensino Médio, sem, porém, desconsiderar, mesmo que de forma introdutória, a demarcação conceitual que fornece o embasamento teórico mínimo dos modelos neoliberais, esta pesquisa nos permite compreender que o reordenamento jurídico/legal do campo educacional, pautado por parâmetros econômicos em termos de eficiência e eficácia de funcionamento da instituição escolar, voltada para o desenvolvimento de uma cultura escolar empobrecida, racionalizada e instrumentalizada pela pedagogia das habilidades e competências representam em muitos aspectos as principais vertentes do neoliberalismo acerca da educação.

A situação na qual um grupo de estudantes tem sua formação escolar condicionada ao imperativo da profissionalização da força de trabalho com a diminuição, por exemplo, da oferta de conhecimentos tradicionais ligados às humanidades, de modo a atender aos requisitos técnicos e sociais que as mudanças tecnológicas impõem no mercado de trabalho, demonstra claramente que o neoliberalismo não só retomou o projeto dual de educação escolar para o ensino médio, mas também tem aprofundado essa dualidade.

Assim, tirando o máximo proveito da ideologia da liberdade de escolha, recurso empregado pelo neoliberalismo austríaco, o neoliberalismo volta todos os seus esforços para difundir a crônica da superação das desigualdades econômicas e sociais no plano individual.

Prova disso é a ideia de que quando as opções dos estudantes são restritas às disciplinas escolares enciclopédicas e obrigatórias, sua inserção bem-sucedida no mercado de trabalho é prejudicada, pois segundo o Banco Mundial (2018, p. 18) “os estudantes reportam que a principal razão de evasão do ensino médio no Brasil está vinculada à falta de interesse pelos conteúdos acadêmicos que a escola oferece.” Desse modo, a evasão escolar, relacionada ao desinteresse dos estudantes pelos conteúdos escolares, tem como resultado o aumento da desigualdade social, pois os jovens evadidos são absorvidos pelo mercado informal de baixa remuneração.

Os trabalhadores, contudo, que investem frequentemente em sua educação, acabam por perceber que o retorno é menor que o investimento, ou seja, o trabalho é cada vez mais flexível e inseguro, e, nem mesmo, o investimento individual em educação é capaz de se rever em empregabilidade. Ao invés de supostamente

desenvolver as competências para entender e explicar as demandas complexas da vida cotidiana por meio dos conhecimentos historicamente construídos, a Reforma do Ensino Médio, sobretudo, mascara a realidade ao insinuar que o atual estado de desigualdade social e econômica pode ser individualmente superado com a educação para o consumo, com a educação financeira e com o mito do empreendedor flexível, protagonista e pronto para enfrentar a precariedade do trabalho.

Essa perspectiva nos permite compreender por que o discurso do Novo Ensino Médio em torno do empreendedorismo e da necessidade de formar capital humano tem tanta força. A abordagem do capital humano pressupõe que a educação, principalmente ao fornecer conhecimentos e habilidades valorizados pelo mercado, tem a capacidade de promover a mobilidade social. A desigualdade de rendimentos está relacionada à desigualdade na educação. Essa forma de analisar o problema do desemprego também atua de maneira ideológica para adaptar os indivíduos e domesticar as suas condutas.

Se por um lado, a Reforma do Ensino Médio embute nos estudantes uma visão de mundo baseada no exercício individual como a única possibilidade de interpretar e combater os problemas sociais e econômicos, por outro ela também estende essa lógica à escola. A reforma do Ensino Médio enquanto reforma estruturante das relações escolares coloca em movimento um processo de ruptura e de modificação dos modelos institucionais e das práticas pedagógicas.

A erosão dessas relações sociais abre espaço para a introdução de uma terminologia empresarial no campo educacional. Assim para se atingir a eficiência educacional é preciso construir uma cultura de gestão: diagnóstico educacional das redes de ensino, definição de indicadores do sucesso e metas, elaboração de estratégias, monitoramento e avaliação como rotina, além de planejar uma articulação entre as diversas iniciativas.

Nesse sentido, o Estado realiza com muita importância a reordenação gerencial das escolas. As escolas são obrigadas a utilizar um modelo de gestão empresarial. Os estudantes são vistos como clientes que devem ser satisfeitos. Os professores são vistos como custos e por assumir essa característica sua atividade é alvo de constantes controles para que não se desperdice tempo e nem recursos com atividades que não geram valor para esse tipo de escola empresa.

Entretanto, esse modelo gerencialista na educação é apenas um dos aspectos do caráter privatizante da Reforma do Ensino Médio. Na verdade, um marco

significativo do neoliberalismo americano sobre a educação consiste em tentar submeter o orçamento público à expansão mercantil e à esfera de circulação de mercadorias, possibilitando, assim, que várias esferas da educação sejam abertas aos interesses empresariais.

Sem dúvida, a lei como instrumento de dominação é um exemplo que expressa de maneira clara os interesses do neoliberalismo na Reforma do Ensino Médio. A forma impositiva, diga-se de passagem, corresponde inteiramente a observação de que a “mão invisível do mercado necessita do punho de ferro do Estado penal e convoca-o (WACQUANT, 2012, p. 8). Em circunstâncias nas quais o desenvolvimento do neoliberalismo não é mediado pela conciliação de classes, ou não pode invocar a violência direta e ditatorial, o aparelho jurídico do Estado tende a cumprir essa tarefa. Nesse aspecto, são poucos os trabalhos realizados na temática do ordoliberalismo, ou seja, estudos interessados em analisar os aspectos impositivos da legislação para impor uma ordem competitiva sobre a sociedade. Sobretudo, trabalhos que vinculem essa análise com a crescente expansão da regulamentação jurídica sobre a educação.

REFERÊNCIAS

- ALBARELLO, J. G. G. La cuadratura del círculo: el intento de Friedrich von Hayek por resolver la tensión entre igualdad política y desigualdad económica. **Papel Político**, Bogotá, V.19, 2014. Disponível em: <doi:10.11144/Javeriana.PAPO19-1.ccif>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- 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. p. 9-23.
- ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, Jan/Abr 2019a. p. 211-239. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v34n1/0102-6992-se-34-01-211.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- _____. Neoliberalismo: crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, 38, n. 1, Jan/Abr 2019b. p. 109-135. Disponível em: <http://twixar.me/JjRm>. Acesso em: 20 Jan 2020.
- ANTUNES, R. A “Terceira Via” de “Tory” Blair: a outra face do neoliberalismo inglês. **Revista Outubro**, n. 3, p. 31-52, fev. 1999. Disponível em: <http://twixar.me/4yVm>. Acesso em: 01 Dez 2020.
- APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e a desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. Rio de Janeiro: FGV IESAE - Dissertações, Mestrado em Educação, 1979. 300 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/9356>. Acesso em: 15 out. 2020.
- ARELARO, L. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, V.11, n. 20, jan./jun. 2017. p. 11-17. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 25 set. 2020.
- AVELINO, N. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 21, dez. 2016. 227-284. Disponível em: <http://twixar.me/vyVm>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2KEzl6C>. Acesso em: 30 Janeiro 2021.
- _____. **Emprego e crescimento: a agenda da produtividade**, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2xyhCcW>. Acesso em: 30 Janeiro 2021.
- _____. **Competências e empregos: uma agenda para a juventude**, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3llLnBS>. Acesso em: 20 Setembro 2021.
- BECCHIO, G.; LEGHISSA, G. **The Origins of Neoliberalism: Insights from economics and philosophy**. London: Routledge, 2017.
- BENSAÏD, D. Os despossuídos: Karl Marx, os ladrões de madeira e o direito dos pobres. In: MARX, K.; BENSAÏD, D. **Os despossuídos: debates sobre a lei**

referente ao furto da madeira. Tradução de Karl Marx; Nélio Schneider, *et al.* São Paulo: Boitempo, 2017.

BERSNTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, v. IV, 1996.

BIANCHI, A. O conceito de Estado em Weber. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]**, São Paulo, Ago 2014. 79-104. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64452014000200004>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BOAS, T.; GANS-MORSE, J. Neoliberalism: from new liberal philosophy to anti-liberal slogan. **Studies in Comparative International Development**, [S.l.], V. 4, n. 2, 2009. p. 137-161. Disponível em: <<http://twixar.me/yjRm>>. Acesso em: 15 Dez 2020.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Tradução de Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. 2. ed. São Paulo: Zahar, 1998.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1998.

BRASIL. **Sumário Executivo de Medida Provisória nº 746, de 2016**, Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 20 Agosto 2021.

_____. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 30 Maio 2021.

BROWN, W. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Tradução de Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3y2qFBH>>. Acesso em: 05 Jan 2021.

_____. **Nas ruínas do neoliberalismo**: A ascensão da política antidemocrática no ocidente. Tradução de Mario A Marino e Eduardo A Camargo Santos. São Paulo: Editora Politeia, 2019.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista brasileira de educação**, Brasília, V. 16, n. 48, set. 2011. p. 545-562. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300002>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BYRES, T. J. Neoliberalism and Primitive Accumulation. In: SAAD FILHO, A.; JOHNSTON, D. **Neoliberalism**: a critical reader. London: Pluto Press, 2005.

CARRASCO, D. E. Elementos para una caracterización marxista del neoliberalismo. **Desafíos**, Bogotá, V. 31, n. 1, 2019. 157-192. Disponível em: <<http://twixar.me/byVm>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CASARA, R. **Contra a Miséria Neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

_____. **Estado pós-democrático**: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CASTIANO, J. P. **A "Liberdade" do Neoliberalismo**: Leituras Críticas. Maputo: Editora Educar/CEMEC-Modernizando Tradições, 2018.

CHAMAYOU, G. **A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário**. Tradução de Letícia Mei. São Paulo: UBU, 2020.

CHOMSKY, N. **O lucro ou as pessoas: neoliberalismo e ordem global**. Tradução de Pedro Jorgensen. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CROCCO, F. L. T. Georg Lukács e a reificação: teoria da constituição da realidade. **Kínesis**, Marília, V.1, n. 2, Out 2009. p. 49-63. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/1984-8900.2009.v1n02.4308>>. Acesso em: 20 Jan 2021.

CRUZ, S. C. V. E. **Trajetórias: capitalismo neoliberal e reformas econômicas nos países da periferia**. São Paulo: UNESP, 2007.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. Anatomia do novo neoliberalismo. **Instituto Humanitas Unisinos**, S.I, Julho 2019. Disponível em: <<http://twixar.me/Zbgm>>. Acesso em: 17 Nov 2020.

DAVIES, W. **The limits of neoliberalism. Authority, sovereignty and the logic of competition**. Los Angeles; London; New Delhi: Sage, 2014a.

_____. Neoliberalism: A Bibliographic Review. **Theory, Culture & Society**, [S.l.], 31, 2014b. 309-317. Disponível em: <<http://twixar.me/gyVm>>. Acesso em: 10 Jan 2021.

DINIS, A.; USSMAN, A. M. Empresarialidade e empresário: Revisão da literatura. **Comportamento Organizacional e Gestão**, Lisboa, v. 12, n. 1, 2006. 95-114. Disponível em: <<http://twixar.me/HZbm>>. Acesso em: 20 Agosto 2020.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. Une théorie marxiste du néolibéralisme. **EconomiX-CNRS et PSE-CNRS**, Paris, n. 40, 2006. 1-13. Disponível em: <<http://www.cepremap.fr/membres/dlevy/dle2006n.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

_____. Neoliberalismo: neo-imperialismo. **Economia e sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1, Abr 2007. p. 1-19. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. **A crise do neoliberalismo**. Tradução de Paulo Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2013.

EVANS, P. B. Análise do Estado no mundo neoliberal: uma abordagem institucional comparativa. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, 25, Julho/dezembro 1998. 51-85. Disponível em: <<http://twixar.me/wyVm>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

FÁVERO, M. D. L. D. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, 2006. 17-36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-4060200600020000>>. Acesso em: 30 maio 2021.

- FERREIRA, E. ; FONSECA, M.; SCAFF, E. A. D. S. A interferência do banco mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.14, n. 3, 2019. p. 1733–1749. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12757>>. Acesso em: 15 Outubro 2021.
- FORBERG, H. Embedded Early Neoliberalism: Transnational Origins of the Agenda of Liberalism Reconsidered. In: PLEHWE, D.; SLOBODIAN, Q.; MIROWSKI, P. **Nine Lives of Neoliberalism**. Brooklyn, NY: Verso, 2020. p. 169-195.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- _____. **Segurança, Território, População. Curso dado no Collège de France**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FRANCO, F. et al. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, V.; JUNIOR, N. D. S.; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 47-75.
- FRASER, N. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 17, n. 40, Set/Dez 2018. p. 43-64. Acesso em: 2020 out. 20.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.
- FREITAS, L. C. D. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007. 1129-1152. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 Janeiro 2021.
- _____. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, jun. 2018. p. 206-233. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>>. Acesso em: 30 maio 2019.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 82, 2003. 93-130. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>>. Acesso em: 18 Janeiro 2021.
- GAGO, V. **A razão neoliberal**: economias barrocas e pragmática popular. Tradução de Igor Peres. São Paulo: Elefante, 2018.
- GALVÃO, A. O neoliberalismo na perspectiva marxista. **Crítica Marxista**, São Paulo, V. 27, 2008. 149-156. Disponível em: <<http://twixar.me/hyVm>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

GIDDENS, A. **O debate global sobre a terceira via**. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GONZALBO, F. E. **Historia mínima del neoliberalismo**. México, D.F: El Colégio de México, 2015.

GUIMARÃES, J.; CRUZ, E. Neoliberalismo e Ciência Política: contribuições teóricas sobre a crise da democracia. **Revista Sociedade e Cultura**, [S.l.], 24, Mai 2021. p. 1-36. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/60911/36336>>. Acesso em: 31 maio 2021.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17ª. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

_____. **O novo imperialismo**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

HAYKE, F. A. V. **Direito, legislação e liberdade: a miragem da justiça social**. São Paulo: Visão, v. II, 1985.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, V. 44, jul. 2019. p. 1-19. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984644434731>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

IBARRA, D. O neoliberalismo na América Latina. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 238-248, 2011. Disponível em: <<http://twixar.me/9yVm>>. Acesso em: 20 out. 2020.

KATZ, C. **Neoliberalismo, neodesenvolvimentismo e socialismo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

KATZ, C.; COGGIOLA, O. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

KLEIN, N. **A Doutrina do Choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Tradução de Vania Cury. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. **Não basta dizer não**. Tradução de Marina Vargas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

KORSH, K. **Marxismo e filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KURZ, R. As luzes do mercado se apagam: as falsas promessas do neoliberalismo ao término de um século em crise. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, Mai/Ago 1993. p. 7-41. Disponível em: <<http://twixar.me/065m>>. Acesso em: 15 jun 2020.

_____. **Os últimos combates**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÁPIS, N. L. Acumulação Flexível. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006. p. 22-30.

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

_____. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução de Nilton Ken Ota Márcia Pereira Cunha. São Paulo: Elefante, 2020.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, Brasília, V. 11, n. 20, jan/jun 2017. p. 75-79. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 26, jan-mai 2019. p. 59-75. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 26 Setembro 2021.

LÓPEZ-RUIZ, O. **Os executivos das transnacionais: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LÖWY, M. Estado, democracia e alternativa na era neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que democracia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 139-143.

LÖWY, M.; NAÏR, S. **Lucien Goldman: ou a dialética da totalidade**. Tradução de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2008.

LUXEMBURGO, R. **A acumulação do capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo**. Tradução de Marijane Vieira Lisboa e Otto Erich Walter. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Textos escolhidos**. Tradução de Isabel Loureiro. São Paulo: Editora Unesp, v. 1, 2011.

MARCHESAN, E. C. Cinco temas centrais na constituição da relação educação-trabalho no Brasil. **Educação em revista**, on line, V. 34, mar. 2018. 1-20. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698180431>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

MARTINS, C. E. Consenso de Washington. In: (ORG), E. S. **A Latinoamericana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**, Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O capital: crítica da economia política** Livro II. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014.

MCCHESNAY, R. W. Introdução. In: CHOMSKY, N. **O lucro ou as pessoas: neoliberalismo e a ordem global**. Tradução de Pedro Jorgensen. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIROWSKI, H.; PLEHWE., D. **The road from Mont Pèlerin: the making of the neoliberal thought collective**. United States of America: Harvard College, 2009.

MISES, L. V. **A ação humana: um tratado de economia**. Tradução de Donald Stewart Jr. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. **Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural**. Tradução de Tiago Neves. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

NATERA, M. Á. C. **Crítica a la razón neoliberal**. Cidade do México: Akal, 2015.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NGOENHA, S. **Intercultura, Alternativa a Governação Neoliberal?** Maputo: Publifix, 2014.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a Educação**. São Paulo: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, R. D.; MARQUES, A. **História do pensamento econômico**. São Paulo: Saraiva, 2009.

OLIVEIRA, V. A. D. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. Tese (Doutorado em Educação). ed. [S.l.]: Universidade Federal de Goiás, 2017. 318 p. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7623>>. Acesso em: 18 Janeiro 2020.

PECK, J.; THEODORE, N.; BRENNER, N. MAL-ESTAR NO PÓS-NEOLIBERALISMO. **Novos Estudos Cebrape**, São Paulo, 31, n. 1, Março 2012. Disponível em: <<http://twixar.me/JyVm>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

POLANYI, K. **A grande transformação: as origens políticas de nossa época**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2021.

RADTKE, F.-O. A educação na 'Constelação pós-nacional': o enfraquecimento da legitimação e do controle democrático, "expertocrático" e ético-profissional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 36, n. especial, 2010. 54-65. Disponível em: <<http://twixar.me/xZbm>>. Acesso em: 28 Maio 2010.

RODRIGUES, J. O debate na grande transformação: Ludwig von Mises, Friedrich Hayek e Karl Polanyi sobre capitalismo, socialismo e mercados. **Ethics, Politics & Society**, Braga, V. 1, 2018. 403-439. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/79786>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação: contribuições ao estudo crítico da economia da educação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SAAD FILHO, A. Crise no neoliberalismo ou crise do neoliberalismo? **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, São Paulo, v. 1, n. 3, dez. 2011. 6-19. Disponível em: <<http://twixar.me/yyVm>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

- _____. Neoliberalismo: Uma Análise marxista. **Marx e o Marxismo - Revista do Niep**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, jan/jun 2015. 58-72. Disponível em: <<http://twixar.me/CZbm>>. Acesso em: 20 maio 2020.
- SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- SALM, C. L. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SANTOS, T. D. **Do terror à esperança: Auge e declínio do neoliberalismo**. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2004.
- SASSEN, S. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. Tradução de Angélica Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. **História e memórias da educação no Brasil - Vol III**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 76, 2008. 291-312. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>>. Acesso em: 25 Janeiro 2021.
- _____. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento revista de educação**, v.3, n. 4, Agosto 2016. 54-84. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>>. Acesso em: 15 Setembro 2021.
- SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.
- _____. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SOUZA, E. D. É indispensável recuperar o sentido dos gestos de renovação dos anos 60. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos - IHU**, São Leopoldo, n. 521, p. 24-29, Maio 2018. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/educacao/521>>. Acesso em: 10 Fev 2020.
- STANDING, G. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- STEGER, M. B.; ROY, R. **Introdução ao neoliberalismo**. Coimbra: Actual, 2010.
- STREECK, W. **Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático**. Tradução de Marian Toldy e Teresa Toldy. Coimbra: Actual, 2013.
- TEIXEIRA, F. J. S. Notas para uma crítica do fim da sociedade do trabalho. In: DIAS, E. F. **A ofensiva neoliberal: reestruturação produtiva e luta de classes**. Brasília: Sindicatos dos eletriciários de Brasília, 1996.
- TEODORO, A. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos rumos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Tradução de André Telles. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- _____. A tempestade global da lei e ordem: sobre punição e neoliberalismo. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 20, n. 41, Fevereiro 2012. p. 7-20.

Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31766/20292>>. Acesso em: 25 Outubro 2021.

_____. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 66, Set/Dez 2012. p. 505-518.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v25n66/08.pdf>>. Acesso em: 10 Maio 2020.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. 1, 2015.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

YOUNG, M. Do futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 48, set-dez 2011. 609-623. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>>. Acesso em: 30 Agosto 2021.