

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MIRYAN CRUZ DEBIASI

PEDAGOGIA NEOLIBERAL E A RACIONALIDADE EMPRESARIAL NA
FORMAÇÃO ESCOLAR

CRICIÚMA

2023

MIRYAN CRUZ DEBIASI

**PEDAGOGIA NEOLIBERAL E A RACIONALIDADE EMPRESARIAL NA
FORMAÇÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller

CRICIÚMA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

D286p Debiasi, Miryan Cruz.

Pedagogia neoliberal e a racionalidade
empresarial na formação escolar / Miryan Cruz
Debiasi. - 2023.
223 p. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Criciúma, 2023.

Orientação: Rafael Rodrigo Mueller.

1. Neoliberalismo e educação. 2. Ensino médio -
Brasil. 3. Educação - Finalidades e objetivos. 4.
Educação e estado. 5. Base Nacional Comum
Curricular. 6. Formação profissional. 7. Projeto
de Vida. I. Título.

CDD. 22. ed. 373.19098164

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

MIRYAN CRUZ DEBIASI

**PEDAGOGIA NEOLIBERAL E A RACIONALIDADE EMPRESARIAL NA
FORMAÇÃO ESCOLAR**

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Doutora em Educação na área de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 20 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Rafael Rodrigo Mueller– Doutor em Educação – (UNESC) – Orientador

Prof. Eliane Cleide da Silva Czernisz – Doutora em Educação – (UEL)

Prof. André Cechinel – Doutor em Literatura – (UFSC)

Prof. Ricardo Luiz de Bittencourt – Doutor em Educação – (UNESC)

Prof. Matheus Bernardo Silva – Doutor em Educação – (UNESC)

Miryan Cruz Debiasi

Doutoranda

Aos que se dedicam aos estudos e pesquisas em
educação com vistas à superação da compreensão
empírica da realidade e sua transformação.

AGRADECIMENTOS

O processo de pesquisa e elaboração de uma tese pode ser compreendido como um ato solitário do pesquisador. Entretanto, essa percepção, aparente, não é capaz de se sustentar enquanto formação humana e na caminhada da construção de um objeto de pesquisa. Tal como no livro “Nicolau tinha uma idéia”, de Ruth Rocha, é na interação entre os seres humanos que a produção cultural da humanidade vai se constituindo, a produção de uma pesquisa se constitui com o fazer de outras pesquisas. Para tal, é fundamental sermos acolhidos em nossas ideias e contarmos com pessoas que caminham conosco. Nesse sentido, minha caminhada foi sempre coletiva, por isso, a conclusão (parcial) desse estudo só foi possível porque pude contar com uma teia de relações que me possibilitaram, direta ou indiretamente, realizar esta pesquisa.

Certamente a produção do conhecimento é tarefa que se faz em muitas mãos. Mas, o primeiro passo para a autoria intelectual, fruto de uma tese de doutorado, implica em, inicialmente, ter outro pesquisador que lhe estenda a mão, que te acolha e que valide e construa com você sua proposta de tese. Orientar uma pesquisa de doutorado, com firmeza, com indicações precisas, mas ao mesmo tempo, dando a autonomia requerida para esse tipo de pesquisa é tarefa para poucos. Por isso, agradeço imensamente ao meu orientador, professor Dr. Rafael Rodrigo Mueller que, mais do que aceitar minha proposta de tese, soube acolher minhas angústias de pesquisa, orientar os aportes necessários e me guiar para que eu pudesse transpor as aparências e construir uma nova categoria analítica para o campo da educação. Muito obrigada professor Rafael!

Aos colegas do curso de Doutorado em Educação da UNESC, que, embora a pandemia tenha prejudicado nosso convívio durante as disciplinas, compartilharam ideias e aprendizados. Em especial àqueles que partilhavam angústias, crises de choro, ansiedade e insegurança ao longo desses quatro anos de processo de pesquisa.

O processo de pesquisa se constitui em pares, com a contribuição e análise de pesquisadores que possam validar ideias e apontar fragilidades e melhorias. Agradeço aos professores André Cechinel, Ricardo Luiz de Bittencourt, Eliane Cleide da Silva Czernisz e Matheus Bernardo da Silva pelos apontamentos, reflexões e contribuições teóricas para a melhoria deste trabalho. Agradeço também à professora Olinda Evangelista pelas contribuições em minha banca de qualificação e em diversos momentos da constituição da pesquisa e em tantos outros que antecederam ao meu ingresso no curso de Doutorado da Unesc.

Agradeço aos docentes e funcionários do PPGE da UNESC pela dedicação ao longo de todo o processo e ao Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Sobre Formação – FORMA.

A produção do conhecimento também prescinde de amparo e apoio financeiro para que o pesquisador possa se dedicar ao processo de estudo. Obrigada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES, pelo apoio financeiro concedido.

Obrigada aos amigos e aos colegas de trabalho que me deram apoio necessário para que eu pudesse continuar e finalizar este processo. Certamente a caminhada foi complexa, mas os momentos partilhados com vocês ajudaram a amenizar as tensões e autocobranças.

Agradeço aos que são meu alicerce e minha base de sustentação: minha família. Obrigada a todos vocês, em especial à minha mãe por tanta garra e dedicação, aos meus irmãos, que eu escolheria tantas vezes fossem possíveis, e aos meus amados sobrinhos.

A conclusão dessa trajetória de estudo não teria sido possível sem o apoio e compreensão de quem vivência há quase quinze anos minha construção como pesquisadora, meu esposo, Patrik Dagostim Costa. Desde os primeiros passos, meu ingresso no mestrado, ausências em função de eventos científicos, viagens semanais para cursar disciplinas isoladas, fins de semana me acompanhando em processos seletivos, inclusive os logisticamente inviáveis. Por mais complexas que fossem minhas ideias, em nenhum momento, ele me impediu de seguir em frente, se assim eu desejasse. Um parceiro de vida, sempre presente, mesmo na ausência física, que sabe respeitar meus desejos como pesquisadora, que viveu diretamente os inúmeros momentos de impaciência, estresse frustração e falta de atenção. Nada disso teria sido possível sem seu alicerce. Te amo incondicionalmente!

“Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te
direi onde está a educação.”

Emir Sáder

RESUMO

Esta pesquisa trata da proposição de uma nova categoria analítica para a pedagogia enquanto campo do conhecimento que se ocupa da educação. O **objetivo** deste trabalho foi analisar a constituição da pedagogia neoliberal orientada por uma racionalidade empresarial na formação escolar no cenário brasileiro. O campo empírico-analítico se baseou, centralmente, nos documentos orientadores da prática educativa do Novo Ensino Médio, especificamente a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Base do Território Catarinense. Os fundamentos teóricos e metodológicos se ancoram nas bases marxistas, com ênfase para a compreensão histórico-dialética do liberalismo e do neoliberalismo; dos limites históricos de proposições sobre teorias pedagógicas e as finalidades educativas das demandas atuais do capitalismo; assim como em aspectos emergentes das novas demandas da racionalidade empresarial na formação escolar focalizados no Novo Ensino Médio. Os achados do estudo dizem respeito: a) ao processo analítico da compreensão da atual fase do neoliberalismo e suas contradições em relação ao liberalismo clássico como, a necessária intervenção do Estado a partir das crises do capital. Isso comprova que a mutação do liberalismo para o neoliberalismo não é um desdobramento natural, mas fundamental para que o capital possa continuar direcionando o modo de produção e reprodução da vida apesar de suas constantes crises. Para tal, faz-se necessário colocar em movimento mecanismos de controle e gerenciamento não apenas da produção de bens e mercadorias, mas, prescinde em outra forma de compadrio empresa-governo, empresa-trabalhadores. Este último vínculo diz respeito ao modo de subjetividade com que esses trabalhadores serão capazes de se “apresentar” para as novas formas de venda da força do trabalho; b) em se tratando da relação trabalho-formação escolar, evidenciamos uma nova categoria analítica no campo da educação, a pedagogia neoliberal que se vincula ao *modus operandi* da formação escolar sobretudo dos jovens na sociedade atual, tendo em vista as demandas emergentes advindas das constantes crises e incertezas do capital. Os estudos analisados, em termos de estado da arte, evidenciam que o neoliberalismo se apresenta sobretudo via políticas educacionais; entretanto, o debate sobre a matriz orientadora da ação educativa é impreciso e pouco aprofundado. Já o debate da emergência da pedagogia neoliberal é evidenciado em documentos e trabalhos científicos em diversos países. A finalidade educativa diz respeito a uma formação que demanda trabalhadores capazes de se autogerenciarem e assumirem, para si, a necessidade de negociar individualmente a condição de sua força de trabalho revestida de um espírito empreendedor; c) análise empírica da pedagogia neoliberal foi evidenciada a partir do currículo do Novo Ensino Médio, tanto nos aspectos político-administrativos bem como sua expressão no estado de Santa Catarina, com ênfase para o projeto de vida, as competências socioemocionais e o empreendedorismo. Constatou-se que a pedagogia neoliberal se manifesta na formação escolar do futuro trabalhador tendo em vista um indivíduo gestor de si próprio em meio a crises e incertezas da atual fase do capital. Cabe à pedagogia neoliberal apresentar-se como requerente para tal finalidade educativa.

Palavras-chave: Pedagogia Neoliberal. Neoliberalismo e educação. Racionalidade empresarial. Novo Ensino Médio. Empreendedor de si mesmo.

ABSTRACT

This research deals with the proposition of a new analytical category for pedagogy as a field of knowledge that deals with education. The **objective** of this work was to analyze the constitution of neoliberal pedagogy guided by a business rationality in school training in the Brazilian scenario. The empirical-analytical field was based, centrally, on the documents guiding the educational practice of New High School, specifically the National Common Curricular Base and the Base Curriculum of the Catarinense Territory. The theoretical and methodological foundations are anchored in Marxist bases, with an emphasis on the historical-dialectic understanding of liberalism and neoliberalism; the historical limits of propositions about pedagogical theories and the educational purposes of the current demands of capitalism; as well as emerging aspects of the new demands of business rationality in school training focused on New Secondary Education. The findings of the study concern: a) the analytical process of understanding the current phase of neoliberalism and its contradictions in relation to classical liberalism, such as the necessary intervention of the State based on capital crises. This proves that the mutation from liberalism to neoliberalism is not a natural development, but fundamental for capital to continue directing the mode of production and reproduction of life despite its constant crises. To this end, it is necessary to set in motion control and management mechanisms not only for the production of goods and merchandise, but also without a form of company-government, company-worker cronyism. This last link concerns the mode of subjectivity with which these workers will be able to “present themselves” for new forms of selling labor power; b) when it comes to the relationship between work and school training, we highlight a new analytical category in the field of education, the neoliberal pedagogy that is linked to the *modus operandi* of school training, especially for young people in today's society, taking into account the emerging demands arising from the constant capital crises and uncertainties. The studies analyzed, in terms of the state of the art, show that neoliberalism is presented mainly via educational policies; however, the debate on the guiding matrix of educational action is imprecise and not very in-depth. The debate on the emergence of neoliberal pedagogy is evidenced in documents and scientific works in several countries. The educational purpose concerns training that demands workers capable of self-management and assuming, for themselves, the need to individually negotiate the condition of their workforce coated with an entrepreneurial spirit; c) empirical analysis of neoliberal pedagogy was evidenced from the New High School curriculum, both in political-administrative aspects as well as its expression in the state of Santa Catarina, with an emphasis on the life project, socio-emotional skills and entrepreneurship. It was found that neoliberal pedagogy manifests itself in the educational training of the future worker with a view to an individual managing himself in the midst of crises and uncertainties in the current phase of capital. It is up to neoliberal pedagogy to present itself as a requester for such an educational purpose.

Keywords: Neoliberal Pedagogy. Neoliberalism and education. Neoliberal rationality. New High School. Self-Entrepreneur.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Série história do número de pessoas ocupadas na indústria de transformação, no Brasil (período 2008-2020), segundo o IBGE.....	85
Figura 2 - As contradições entre o liberalismo e o neoliberalismo	97
Figura 3 - Cenário sobre a compreensão do neoliberalismo e a educação no Brasil a partir dos artigos analisados.....	144
Figura 4 - Cenário dos conceitos de compreensão da pedagogia neoliberal no Brasil	168
Figura 5 - Atribuição da variação do ICH, segundo o Banco Mundial	177
Figura 6 - Infográfico do IAS sobre sua atuação em pesquisas.....	180
Figura 7 - Dificuldades técnicas do INEP sobre o Censo da Educação Básica no NEM.....	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos selecionados no Portal de Periódicos <i>Scielo</i> e Portal de Periódicos da CAPES após leitura de título, palavras-chave e resumos, outubro de 2022	40
Quadro 2 - Oposição entre o novo liberalismo e o neoliberalismo	72
Quadro 3 - Total de Empresas MEI, do Brasil, por Forma de Atuação	87
Quadro 4 - O papel do Estado e do indivíduo no liberalismo e no neoliberalismo	94
Quadro 5 - Textos, origem dos autores e local de publicação dos artigos selecionados para análise teórica	223

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCN	Australian Business and Community Network
ACER	Australian Council of EducationResearch
AMT	Amazon Mechanical Turk
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBI	Confederation of Bristish Industry
CBTC	Currículo Base do Território Catarinense
CCE	Componente Curricular Eletivo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAD	Educação à Distância
EMITI	Ensino Médio Integral em Tempo Integral
ES	Ensino Superior
FED	Banco Central dos Estados Unidos
FG	Formação Geral
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FONCEDE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
IA	Inteligência Artificial
IAS	Instituto Ayrton Senna
IF	Itinerário Formativo
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFSUL	Instituto Federal Riograndense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEI	Microempreendedor individual
NEM	Novo Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OM	Organismos Multilaterais
ONG	Organização Não Governamental
SC	Santa Catarina
SEBRAE	Serviço Nacional de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SED	Secretaria de Estado da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIMEI	Sistema de Recolhimento em Valores Fixos Mensais dos Tributos abrangidos pelo Simples Nacional
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNB	Universidade de Brasília
UNIDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UFP	Universidade de Passo Fundo
TWI	Training Within Industry

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	PRESSUPOSTOS DA CONSTITUIÇÃO DO OBJETO	13
1.2	MÉTODO E METODOLOGIA DA PESQUISA	32
1.2.1	Percurso metodológico para a coleta do material	37
1.2.2	Sobre a coleta do material	38
1.2.4	Apresentação da produção científica selecionada	42
1.3	ESTRUTURA DA TESE	50
2	LIBERALISMO E NEOLIBERALISMO: CONTRADIÇÃO INTERNA.....	56
2.1	O LIBERALISMO COMO GÊNESE DE UMA NOVA RACIONALIDADE SOCIAL	58
2.2	O NEOLIBERALISMO: CONTINUIDADE DA RACIONALIDADE LIBERAL?	65
2.2.1	O novo liberalismo: tensões e reajustes.....	66
2.2.2	O neoliberalismo a partir da década de 1970: a naturalização de uma nova racionalidade	74
2.3	SÍNTESE INTEGRADORA: LIBERALISMO E NEOLIBERALISMO, A LUTA DOS CONTRÁRIOS	94
3	O QUE HÁ DE NOVO? PEDAGOGIA NEOLIBERAL.....	99
3.1	A PEDAGOGIA DO FINAL DO SÉCULO XX E AS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI: O CENÁRIO BRASILEIRO.....	105
3.1.1	O limite das concepções críticas sobre o fenômeno educativo no limiar da “sociedade da acumulação flexível”: a pedagogia da exclusão, a pedagogia das competências e a pedagogia da acumulação flexível.....	106
3.1.2	O fenômeno educativo atual e a produção científica: indícios de uma nova categoria analítica?	126
3.2	AS NOVAS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI E A PEDAGOGIA NEOLIBERAL	145
3.3	SÍNTESE INTEGRADORA DO CAPÍTULO: A PEDAGOGIA NEOLIBERAL A PARTIR DO SÉCULO XXI.....	165

4	A FORMAÇÃO ESCOLAR DO SUJEITO NEOLIBERAL: O EMPREENDEDOR DE SI E A GENERALIZAÇÃO DA FORMA-EMPRESA.....	170
4.1	PRIMEIRO E SEGUNDO ATO: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, BNCC E FORMAÇÃO ESCOLAR	171
4.1.1	Segundo Ato: A ‘parceria’ no âmbito dos Sistemas de Ensino e para a produção dos consensos no ambiente escolar, o caso de Santa Catarina	178
4.2	TERCEIRO ATO: PROJETO DE VIDA, AS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O EU-EMPREENDEDOR (A FORMA-EMPRESA)	184
4.3	SÍNTESE INTEGRADORA DO CAPÍTULO A CONSOLIDAÇÃO DA PEDAGOGIA NEOLIBERAL NO BRASIL	195
5	CONCLUSÃO	199
	REFERÊNCIAS.....	209
	APÊNDICE.....	223

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos o presente texto apresentando os pressupostos da constituição de nosso objeto de pesquisa, com ênfase no tensionamento da formação escolar, sobretudo dos jovens trabalhadores e as finalidades econômico-sociais projetadas pelo neoliberalismo contemporâneo. A referência das leituras e debates reflexivos tem por base autores e textos de viés marxista que se fundamentam em produzir suas teorias tendo por pressuposto o movimento real do objeto. Por isso, tratamos de identificar e compreender nosso objeto, a pedagogia neoliberal, tendo em vista que, como campo de estudos que tem um fundamento social e historicamente definido por demandas e exigências do sistema capitalista, ainda que, como atividade que promove a formação de indivíduos, se projete nas teorias críticas para contribuir na superação da sociedade vigente.

Sendo assim, o item está estruturado em duas ideias principais. A primeira diz respeito aos apontamentos iniciais da constituição da problemática da pesquisa no movimento de metamorfose das finalidades educativas a partir do século XXI, tendo em vista novas exigências postas pelo capitalismo. A segunda refere-se ao movimento endógeno do percurso teórico-metodológico da pesquisa que possibilitou capturar a estrutura e a dinâmica da pedagogia neoliberal e suas particularidades tendo em vista a formação de uma subjetividade a partir da racionalidade neoliberal vigente.

1.1 PRESSUPOSTOS DA CONSTITUIÇÃO DO OBJETO

A formação escolar projetada para crianças e jovens no Brasil, desde o final da década de 1990, se estrutura a partir do binômio educação – trabalho em uma relação cada vez mais estreita e pragmática. Os projetos de formação escolar, especialmente àqueles destinados aos trabalhadores que frequentam as escolas públicas, foram e continuam sendo palco de disputa no decorrer do processo histórico de constituição da escola e se metamorfoseiam na medida em que as demandas do mercado de trabalho definem novas exigências de postos de trabalho formal cada vez mais escassos. Conforme Fontes (2017, p. 53,), os Estados vêm reduzindo a intervenção de produzir a forma de trabalho “[...] *empregada*, ampliando a contenção da massa crescente de trabalhadores desempregados, preparando-os para a subordinação *direta* ao capital.”

Mas, se os empregos se tornam escassos, os trabalhadores, na sociedade capitalista, precisam se submeter a novas formas de sobrevivência e venda da sua força de trabalho. Essa

massa cada vez mais crescente de trabalhadores sem emprego também se metamorfoseia em torno de uma ilusão: alguns passam a rejeitar o emprego formal no falseamento de “liberdade e privilégios” fantasiados de pequenos empresários. O apelo é para que “[...] assumam o ponto de vista do capital, pretendendo-se **empreendedores de si próprios** [...]” (Fontes, 2017, p. 49, grifos nossos). Esse enfrentamento dos trabalhadores como empreendedores de si “[...] envolve assumir, de maneira mais incisiva, **processos educativos** elaborados pelo patronato, **como o empreendedorismo** e, sobretudo, apoiar resolutamente o empresariado no disciplinamento de uma força de trabalho para o qual o desemprego tornou-se condição normal [...]” (Fontes, 2017, p. 49, grifos nossos).

Desta maneira, a relação educação – emprego, embora, historicamente se articule de modo mais ou menos explícito, também se altera. Por isso, a instituição escolar é constantemente cobrada para atender aos anseios de diferentes modos de compreender e explicar a sociedade em dado momento histórico. Entretanto, esses anseios não são consensuais na medida em que uma parcela da sociedade impõe aos trabalhadores seu modo de compreender e pensar também sobre as finalidades da educação (Libâneo, 2012). Portanto, a instituição escolar torna-se cada vez mais tensionada para responder ao binômio educação–trabalho de forma mais objetiva, mas que desconsidera os anseios de classe e diz respeito, mais precisamente, a um movimento de reajustes do próprio capital.

Cotidianamente, há críticas de que a educação não atende as ambições e exigências da sociedade atual. Considerando a relação da educação com as demandas produtivas, Tonet (2012) expressa, com precisão, que, ao considerarmos as transformações dos processos de trabalho nos últimos tempos, fica claro que não é possível a educação atender satisfatoriamente às necessidades do mundo atual. Por exemplo, o modelo de educação tecnicista, que correspondeu ao fenômeno educacional preponderante até meados da década de 1970, dava conta de formar o trabalhador que se introduziria em um modelo de processo de produção denominado **fordista-taylorista**. Nesse sistema, o trabalhador era considerado mais uma peça de toda a engrenagem necessária para o trabalho. A atividade do trabalhador era a mesma durante praticamente todo o tempo. A educação seguia, portanto, paro e passo ao necessário trabalho produtivo. Para o autor (Tonet, 1998), no período das últimas décadas do século XX, as relações de produção se alteraram substancialmente com a revolução informacional. Esse novo modelo produtivo incorpora a tecnologia e ciência na produção, e prima pela flexibilidade e descentralização.

Aliado a esse cenário, compreendemos que, na atualidade as relações de trabalho também se alteram na medida em que, a tônica atual não é apenas sobre estabilidade no

emprego, ou como os empregados podem se preparar para serem mais competitivos. Entra em cena outros elementos tais como menos emprego, mais tecnologia, menos estabilidade, mais necessidade da conclamada “aprendizagem ao longo da vida”. De maneira geral, essas transformações atingem, em escala mundial, os trabalhadores que depende da venda de sua força de trabalho para sua subsistência. Conforme Fontes (2017, p. 52): “A expansão do capitalismo em escala internacional é simultaneamente a produção de mais trabalhadores (expropriações), capazes de produzir mais-valor, e de desemprego. Em outras palavras: pode haver mais trabalho e menos emprego”.

Na mesma linha de pensamento da autora, Magno e Barbosa (2011), mencionam que o regime capitalista, que, atualmente tem como padrão o regime de acumulação flexível¹ adicionado a avanços de tecnologia de informação, tem configurado um novo paradigma do trabalho: flexibilização e precarização de postos de trabalho, sem garantias em detrimento de um emprego formal. Nas palavras dos autores: “O que estamos testemunhando é o surgimento de uma condição de vulnerabilidade tanto nas condições objetivas de vida dos trabalhadores, quanto na percepção subjetiva que estes fazem de si mesmos a partir da esfera do trabalho” (Magno; Barbosa, 2011, p. 128). É essa percepção subjetiva que tem se alterado substancialmente, e, em nossa compreensão, tem exigido a formação de outro tipo de trabalhador.

Segundo relatório sobre o desenvolvimento mundial publicado pelo Banco Mundial em 2019, intitulado de *A natureza mutável do trabalho*, os avanços da tecnologia preocupam as pessoas que vivem em países com avançada economia. Essas pessoas temem que a tecnologia vá impactar negativamente nos postos de trabalho aumentando a desigualdade. Esse cenário é “[...] agravado pelo advento da **economia de trabalho flexível** (na qual as organizações contratam pessoas autônomas por períodos curtos), está incentivando um nivelamento por baixo nas condições de trabalho” (Banco Mundial, 2019, p. 2, grifo nosso). Entretanto, o mesmo relatório logo mostra suas reais intenções quando afirma:

Este cenário preocupante, entretanto, não tem fundamento. É bem verdade que em alguns países de economia avançada e de renda média os empregos na manufatura estão sendo perdidos para a automação. Trabalhadores que realizam tarefas rotineiras consideradas “codificáveis” são os mais vulneráveis à substituição. Ainda assim, a tecnologia oferece oportunidades para a criação de novos empregos, aumento da produtividade e prestação efetiva de serviços públicos. A partir da inovação, a tecnologia cria setores e novas tarefas (Banco Mundial, 2019, p. 2).

¹ Tensionamos constantemente o fato de estarmos no século XXI e supostamente ainda sob os preceitos do regime de acumulação flexível nos mesmos moldes do século passado.

Não há dúvidas de que os avanços tecnológicos ampliam o acesso a muitos bens e produtos, mas, a romantização ou mesmo a naturalização de tais investidas em detrimento ao acesso ao emprego abarrotam o elo mais sensível: a classe trabalhadora². Segundo Fontes (2017, p. 48), “[...] o desemprego é a ameaça maior para a população privada das condições de existência. Ele continua sendo a expressão mais clara do despotismo do capital, maneira de disciplinar enormes massas de seres sociais”. Isso é possível, em sua análise, porque: a) a continuidade de expropriações que produzem seres sempre mais necessitados em vender sua força de trabalho concorrendo em si e; b) o uso e aperfeiçoamento da maquinaria e tecnologia, que, diferentemente do que afirma o Banco Mundial e permeia a percepção também de países mais avançados, se traduz em redução de força de trabalho. Para Pereira (2021, p. 13): “A agenda educacional do Banco Mundial está ligada e subordinada a um programa político mais amplo, centrado na primazia normativa do ajuste fiscal e num rol de reformas econômicas de matiz neoliberal”. Essas recomendações atingem diretamente a formação escolar, em especial, da classe trabalhadora. Nessa direção, a redução da força de trabalho nos países mais avançados também é indicada pelo relatório “*Criação de empregos e desenvolvimento económico local 2018: Preparando para o futuro do trabalho*”, da Organização para cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE. Conforme o documento: “Cada vez mais, o emprego está concentrado num menor número de regiões. No período 2006-16, em 15 dos 27 países da OCDE que registaram uma criação líquida de emprego, mais de 30% dos postos de trabalho líquidos foram criados na região da capital” (OCDE, 2018, p. 4). Em se tratando de um país continental como o Brasil, essa relação posto de trabalho e regiões metropolitanas, apontada pelo relatório da OCDE se agrega a inúmeras outras demandas que amplificam os desafios históricos a serem enfrentados no país e que acometem enormemente os trabalhadores.

Isto posto, entendemos que as demandas de trabalho que tem por pressuposto a precarização do contrato de trabalho, sobretudo, amparado em direitos historicamente conquistados, tem se tornado objeto de constantes investidas do capital no contexto do neoliberalismo atual.

Nesse cenário, nosso interesse de pesquisa diz respeito às demandas impostas para

² Cumpre destacarmos que nossa compreensão de classe trabalhadora se vincula a base teórica marxista que, tal como indica Matos (2019), não é apenas o sujeito das fábricas. Em suas palavras: “O proletariado é muito mais amplo e envolve os trabalhadores produtivos, improdutivos, empregados e desempregados, formais e informais, mais ou menos precários (embora a proletarianização envolva sempre precarização em algum grau), assalariados regulares ou não” (Matos, 2019, p. 90). Entretanto, sabemos que na atualidade, toda e qualquer compressão de classes e luta de classes está imersa na descaracterização do movimento tendo em vista as desarticulações necessárias para a produção de consensos necessários. As dinâmicas atuais no neoliberalismo e a produção do sujeito-empresa atingem, como apresentamos no decorrer do estudo, todas as esferas e tecidos sociais, ainda que, em nosso entender, alijam fundamentalmente os trabalhadores despossuídos, inclusive, de consciência de classe.

a formação das próximas gerações, tendo em vista a precarização e a reorganização do trabalho em escala mundial, mas com foco nas articulações que se colocam em movimento no nosso país. Ainda que as discussões sobre os projetos educativos e as crescentes demandas pela flexibilização de práticas e currículos “[...] não seja [algo] novo, intensificou-se nos últimos cinco anos, particularmente no que se refere à concepção do ensino médio e às novas formas de mediação das práticas pedagógicas pelas **novas tecnologias de informação e comunicação**” (Kuenzer, 2017, p 332, grifos nossos).

Sendo assim, ao tensionarmos as finalidades educativas e as exigências da sociedade para o século XXI, uma das bases desse estudo diz respeito a questionamentos como: que mercado de trabalho e como se apresenta a esfera da empregabilidade na atualidade? São as mesmas da sociedade produtiva de décadas anteriores? Se considerarmos a ‘formação escolar necessária’ aos futuros trabalhadores, que jovem produtivo seria ‘desejável’ para as necessidades atuais? E, para além disso, que possibilidades teórico-práticas temos, enquanto profissionais da educação, para nos opormos a possíveis disciplinamentos para con-formar as gerações e futuros trabalhadores? Há essas possibilidades colocadas?

Nosso entendimento converge para a hipótese defendida por Dardot e Laval³ (2016, p. 321), ao afirmarem que a sociedade atual se constitui aos moldes de uma empresa, e que, portanto, “[...] não é mais aquela do sujeito produtivo das sociedades industriais”. Para os autores, vivemos em uma sociedade capitalista, mas, em uma configuração singular: a sociedade neoliberal em que,

[...] a concorrência e o modelo empresarial constituem um modo geral de governo, muito além da “esfera econômica” no sentido habitual do termo. É precisamente o que se pode observar em toda parte. A exigência de “competitividade” tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios [...] Ela é a expressão mais clara de que estamos lidando não com uma “mercantilização sorrateira”, mas com uma expansão da racionalidade de mercado a toda existência por meio de uma generalização de forma-empresa (Dardot; Laval, 2019, p. 26-27).

Baseados nas ideias dos autores, supomos que estamos vivenciando um novo estágio do modelo produtivo, ou, minimamente, uma atualização do sistema de acumulação

³ Nas palavras dos autores, o neoliberalismo “[...] não pode ser reduzido à expansão espontânea da esfera mercantil e do campo de acumulação do capital” (Dardot; Laval, 2016, p. 21). Para eles, as interpretações marxistas se limitam a interpretar a “lógica do capital” a um mesmo roteiro com novos figurinos. O resultado disso seria uma essência imutável que, dadas as suas constantes crises, em algum momento histórica ruiria. Assim, para os autores, a lógica do neoliberalismo reside em compreender que o capitalismo não é apenas um modo de produção, mas, “um complexo econômico-jurídico” (p. 26). Embora, na visão dos autores, há um limite do marxismo no que se refere a compreender a extensão do neoliberalismo em todas as esferas sociais, nossa análise tomará por base o materialismo histórico-dialético, ainda que tomemos de empréstimo a compreensão dos autores citados sobre o neoliberalismo e a sociedade empresarial.

flexível que, por consequência, transforma consideravelmente o mundo do trabalho. Todavia, mesmo que ainda não seja possível observar tais transformações com nitidez, nosso intuito é apresentar elementos que nos auxiliem a elucidar tais transformações.

Essas mudanças do mundo do trabalho, ainda que de modo incipiente, já mostravam indícios no final do século XX. Conforme destacava Tonet (1998, p. 1 – 2, grifos nossos):

É claro que este novo modelo produtivo exigia um outro tipo de formação. Certamente, a informação – especialmente o domínio das novas tecnologias – continua a ser importante, mas agora o trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevisíveis; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, **a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz mais parte desta nova forma de produção.**

Segundo o próprio autor, esse modo de pensamento está alicerçado em dois pressupostos: a) a caracterização mercantil de nossa sociedade e; b) a função social da educação que é o preparo dos jovens para o trabalho. Se, tais pressupostos são verdadeiros, então é compreensível que a educação seja avaliada conforme sua capacidade de preparo do futuro trabalhador.

Destarte, o que esperar da formação escolar? É possível fazermos frente a esse cenário de modo a possibilitar uma educação escolar para além das demandas imediatas do mercado de trabalho? Antes disso, de que mercado de trabalho estamos pontuando? Que base pedagógica tem alicerçado a formação escolar requisitada para o cenário do mundo do trabalho atual? Que pedagogia sustenta a base teórico-prática apresentada para a formação escolar dessa nova racionalidade? Esses questionamentos que se articulam a nossa compreensão convergem com as ideias de Libâneo (2010, p. 30, ao explicitar que “[...] a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa”.

Sendo assim, é a partir destas problemáticas que se delineou **o problema de nossa pesquisa**: de que modo se estabelece a relação entre a pedagogia neoliberal e a racionalidade empresarial no espaço escolar? De outro modo: que finalidade pedagógica se apresenta no contexto atual tendo em vista uma formação escolar pautada na lógica neoliberal a partir das demandas de uma sociedade empresarial, tendo em vista a formação de novos sujeitos? Em se tratando de formação escolar, um dos aspectos mais reveladores diz respeito ao modo como o Estado induz e articula tais demandas formativas. Conforme Dardot e Laval (2016), uma vez que a lógica do Estado se reorganiza, no contexto do neoliberalismo, para a capacidade de intervenção nos fatores de produção, espera-se que essa intervenção aconteça também na

formação de força de trabalho em geral. Nesses termos, ele – o Estado – não sai de cena, ao contrário, se reconfigura. Nas palavras dos autores, o que teríamos atualmente é: “[...] uma mudança do “formato” e do papel do Estado, que é visto agora como uma *empresa a serviço das empresas*” (Dardot; Laval, 2016, p. 288). Tal configuração implica em compreender que: “É, sem dúvida, nessa transformação do Estado que se pode aprender melhor a nova articulação entre a norma mundial da concorrência e a arte neoliberal de governar indivíduos” (Dardot; Laval, 2016, p. 288). Uma mudança que atinge toda a sociedade, uma sociedade de “pessoas jurídicas”, se considerarmos que, a lógica empresarial demanda que as pessoas, individualmente, se governem tal como empresas.

Sendo assim, a lógica neoliberal se projeta a todos os níveis da organização social, pois as mudanças da sociedade implicam em ajustes na educação. Nestes termos, o modelo empresarial de sociedade, diferentemente de períodos anteriores, se projeta para que, individualmente, os sujeitos disputem entre si situações dadas desde a formação escolar. Nesse sentido, a competição é a tônica formativa que apela para - no estrangulamento de um projeto de formação educacional -, sentidos que se escondem em conceitos que são o fio condutor da educação atual: projetos de vida, competências e habilidades, metodologias ativas, competências socioemocionais e empreendedorismo etc., todos subsumidos a uma ideia romantizada de educação galgada no *slogan* do protagonismo estudantil.

Portanto, o **objetivo de nossa pesquisa** é analisar a constituição da pedagogia neoliberal que serve à racionalidade empresarial na formação escolar. Esse objetivo pressupõe alguns questionamentos que se relacionam com a proposta do estudo e compõem **os objetivos específicos**, a saber: a) compreender o movimento de constituição de uma racionalidade empresarial aos moldes do neoliberalismo enquanto contradição ao liberalismo clássico, considerando suas particularidades históricas, políticas e sociais; b) investigar a constituição de uma pedagogia neoliberal, a partir de um modelo empresarial de sociedade a partir de produções científicas da área da educação entre os anos de 2014 a 2022; c) identificar as manifestações da racionalidade empresarial na constituição da formação do futuro trabalhador, empreendedor e autogestor de si nas orientações do currículo do Novo Ensino Médio, especificamente na BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense - CBTC.

Nossa compreensão para o debate acerca da pedagogia neoliberal diz respeito a elaborações apresentadas por Saviani (2012), quando explicita que há uma dupla referência para o conceito de pedagogia: o sentido reflexivo que se atrela diretamente à filosofia e o sentido empírico e que, a partir do século XVII, tenderam a unificar-se. Entretanto, como apresentamos em nossa dissertação (Debiasi, 2016), com o desenvolvimento das ciências positivistas, o

próprio conceito de pedagogia sucumbiu a uma ciência experimental, pragmática e tendo como modelo referencial as ciências empíricas. Este aspecto foi, hegemonicamente, a constituição basilar de compreensão da pedagogia que, empiricamente, é entendida como modos de fazer, sendo que na constituição atual serve aos preceitos neoliberais e se coaduna com a falta de precisão conceitual. Entretanto, nossa compreensão conceitual de pedagogia é alicerçada nos preceitos de Libâneo (2010, p. 29-30, grifo nosso) que afirma que a pedagogia: “[...] é um campo do conhecimento sobre a problemática educativa na sua **totalidade e historicidade** e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.” Nesse sentido, “[...] se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (Libâneo, 2010 p. 30).

Por isso, consideramos que, o debate sobre a formação escolar e as finalidades educativas também dizem respeito ao sentido mais amplo de formação sobretudo de trabalhadores na escola e não se restringe às questões materiais e funcionais. Ou seja, a formação se refere, especialmente, “[...] à dinâmica da produção histórico-social da escola e à sua compreensão e análise [...] o que requer, necessariamente, a compreensão história e estrutural das relações sociais no modo de produção capitalista” (Algebaile, 2016, p. 55). Nesse sentido, acreditamos que a compreensão dos elementos e relações atuais do mundo do trabalho e suas exigências na formação escolar são elementos importantes para que os educadores possam questionar e, quiçá, oportunizar outra formação para além da imediatividade do emprego/subemprego.

Mészáros (2008, p. 45) indica que uma das principais funções da educação escolar “é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Entretanto, as determinações do capital “[...] afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições de educação formais” (Mészáros, 2008, p. 43). Nesta medida, entendemos que, todo o processo de formação humana e, conseqüentemente, de formação escolar estão submetidos às determinações do capital.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 94), as últimas décadas do século XX e as duas primeiras décadas do século XXI apresentam mudanças substanciais em diversas esferas sociais: na economia, nas questões teórico-ideológicas e socioculturais. Essas mudanças produzem, conforme Bourdieu e Wacquant (2002), citados pelos autores, uma nova forma de

produção de sentidos na tentativa de construir consensos para mais uma crise do capital⁴: termos como sociedade do conhecimento, globalização, qualidade total, empregabilidade, reestruturação produtiva, sociedade pós-classista e sociedade pós-industrial são usados para “[...] justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 95). Como destaca Laval (2019, p. 304): “A crise na educação é uma crise de legitimidade da cultura, quando esta última tende a se dobrar a imperativos de utilidade social e rentabilidade econômica”.

Um dos aspectos que tem grande impacto na educação escolar e na formação dos estudantes diz respeito às mudanças no mundo do trabalho. Essas mudanças exigem dos trabalhadores, em cada momento histórico, alterações de perfil, conhecimentos e capacidade de se articular a cada novo cenário. Na atualidade, as mudanças no mundo do trabalho têm se constituído de modo a criar, constantemente, cenários de crises e incertezas, o que requer que os trabalhadores sejam capazes de se autogerenciarem condições cada vez mais naturalizadas. Para Boltanski e Chiapello (2020, p. 239), as mudanças estruturais no mundo do trabalho e na reorientação de remuneração, tendo em vista o reordenamento na produção, contaram com a participação dos trabalhadores, tratados separadamente e estimulados a terem desempenhos diferentes. Essa cooperação dos trabalhadores possibilitou a inserção e posterior naturalização de que cabe ao trabalhador assumir livremente - e impulsionado por algumas vantagens e receio de desemprego -, uma série de novas funções e contribuiu “[...] para devolver a iniciativa ao capital e à gestão empresarial” (Boltanski; Chiapello, 2020, p. 239). A mudança estrutural ainda diz respeito ao ajuste dos trabalhadores e sua participação ativa na obtenção do lucro capitalista, mas, conforme os autores:

[...] enquanto no período anterior esse resultado fora buscado (especialmente sob pressão do movimento operário) por intermédio da integração coletiva e política dos trabalhadores na ordem social e por meio de uma forma de espírito do capitalismo que unia o progresso econômico e tecnológico a uma visão de justiça social, agora ele pode ser atingido com o desenvolvimento de um **projeto de autorrealização** que vincula, por um lado, culto ao desempenho individual e a exaltação da mobilidade e, por outro, concepções reticulares do vínculo social (Boltanski; Chiapello, 2020, p. 239, grifos nossos).

O relatório *Mundo, emprego e perspectivas sociais: tendências*, da Organização Internacional do Trabalho – OIT (2023, p. 12, tradução nossa, grifos nossos), indica que: “um ambiente de alta e persistente incerteza emergiu globalmente, deprimindo investimento

⁴ Conforme os autores, a fase de expansão do capital que representou ganhos reais também para os trabalhadores, começa a perder força impulsionando uma nova etapa de acumulação mediante a especulação do capital financeiro, evidenciada por meio de uma competição de grandes grupos econômicos.

empresarial, especialmente de pequenas e médias empresas, desgastando os salários reais e **empurrando os trabalhadores de volta ao emprego informal**". Na mesma direção, o relatório "*Competências e emprego: uma agenda para a juventude. Síntese de constatações, conclusões e recomendações políticas*⁵", publicado pelo Banco Mundial em 2018, destaca vários desafios à população brasileira, sobretudo aos jovens, no que se refere a empregabilidade e produtividade. Na seção destinada a discutir os resultados educacionais e motivação para investir em capital humano, o relatório indica que: "O Brasil está enfrentando uma crise de aprendizagem: 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. 575).

A proposta do documento é apontar obstáculos que inviabilizam ao país o aumento da produtividade (estagnada desde 1980), particularmente no que diz respeito ao preparo de jovens para o mercado. Dentre os pontos de risco e urgência apontados pelo relatório do Banco Mundial para o Brasil, destacam-se: a) o envelhecimento da população que aumenta a necessidade de elevação da produtividade e; b) adoção de tecnologias digitais que alteram rapidamente as competências exigidas pelos postos de trabalho. Essas duas situações apontam para uma direção: o investimento massivo em uma 'agenda jovem'. A organização do documento é sistemática no sentido de apontar as urgências para que a população jovem seja mais bem aproveitada no que se refere a sua produtividade econômica e, por decorrência, apontar propostas em diversas frentes para que tal objetivo seja alcançado. No que se refere à educação, a evidência das orientações preconiza o saber pragmático e utilitário, atrelado a necessidade de uso de tecnologias tendo em vista a preparação dos futuros trabalhadores para lidar com crises e precarização. Assim, questionamos, que tipo de conhecimentos se requer do jovem na atualidade? Que conhecimento e que finalidade educativa são requeridas para o atual momento histórico? Quais os reflexos para a educação e a formação dos jovens a partir desse cenário incerto? Para Nosella (2022, p. 65): "O homem hoje é submetido a uma acelerada tempestade de informações e imagens. A consciência humana, como um espelho em migalhas, encontra seríssimas dificuldades para se recompor e se reencontrar [...]".

Segundo Rosa (2019) essa aceleração é decorrente de uma série de crises resultantes de processos sociais e do modo de produção capitalista. No centro dessa crise está o conjunto das instituições que são a expressão sólida da era moderna. Junto a própria crise de produção

⁵ Conforme o documento, o relatório é "[...] centrado na avaliação dos principais desafios que os jovens brasileiros enfrentam para alcançar índices mais altos de empregabilidade e produtividade no mercado de trabalho" (Banco Mundial, 2018, p. 3).

do conhecimento, a instituição escolar e a formação preconizada é uma delas, pois para a formação escolar, espera-se que ela sucumba “[...] à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho [...]” (Saviani, 2008, p. 51).

Uma das prescrições do relatório do Banco Mundial refere-se à necessidade de que os jovens sejam capazes de adquirir três tipos de competências: cognitivas, socioemocionais e técnicas. Segundo a organização, a lacuna existente na formação escolar diz respeito a diferença entre conhecimento e competência na medida em que o aprendizado em sala de aula nem sempre se transfere para a capacitação para o emprego. Fica claro que as demandas formativas que são requisitadas aos futuros trabalhadores vão muito além de competências científicas e condições técnicas, o que poderíamos entender como uma aprendizagem pragmática. Além do pragmatismo evidente, entram em cena as condições emocionais que precisam ser adequadas para as constantes crises. O que está em pauta, não é a aquisição dos conhecimentos científicos, teóricos, mas que os futuros profissionais sejam capazes de adquirir competências para responder às incertezas da prática (Scalcon, 2008), sendo capazes de agir rapidamente para a solução dos problemas. É preciso adquirir competências e habilidades para que se possa ‘sobreviver’ no mercado de trabalho, mas, mais do que isso, adquirir competências socioemocionais que possam ser moldadas no percurso formativo e que considerem, as constantes crises as quais o futuro trabalhador irá se deparar em cenários de usurpação de conquistas trabalhistas, crescente automação de tarefas e riscos iminentes de extinção de postos de trabalho.

Isso explicita uma incompatibilidade crescente entre os conhecimentos necessários na sociedade atual e a própria finalidade da educação escolar. Tal situação perpassa e transcende a educação institucionalizada, que produz e reproduz as relações de produção da vida humana conforme as determinações sociais atuais. O que está em questão na formação dos indivíduos é o conteúdo social da formação humana e o tipo de ser humano que se deseja formar. Por isso, historicamente, “a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 9). Essa situação de “[...] recentes transformações no “mundo do trabalho”, por diferentes mediações, produziram referências significativas para a educação política e educação escolar, de modo a reordenar o padrão hegemônico de sociabilidade e os processos escolares” (Martins, 2015, p. 292,).

Assim, **nossa tese** aponta para a constituição de uma pedagogia neoliberal orientadora da prática educativa nos termos de uma educação neoliberal e, por decorrência, as

implicações dessa formação alinham-se a lógica “necessária” de um sujeito empreendedor de si. Nessa linha de pensamento, Libâneo (2010) indica que, sendo a educação objeto de estudo da pedagogia, cabe a essa área do conhecimento investigar, junto a outras ciências da educação, os fatores que concorrem para a formação humana e, a partir disso, orientar a prática educativa conforme as exigências que são postas no decurso do processo de humanização no movimento do processo histórico-social. Nestes termos, reafirmamos que **nossa tese** aponta para a constituição de uma pedagogia neoliberal que mobiliza ações para a formação de sujeitos a partir de uma racionalidade empresarial. Para tanto, tomamos como pressupostos: a) a finalidade da formação do sujeito está assentada na ideia da troca do trabalho formal por demandas que podem e devem ser pensadas de modo individual, a partir da lógica da concorrência ampliada; b) os currículos escolares deslocam-se dos conhecimentos historicamente produzidos para a mensuração de competências e habilidades, pautando-se na lógica do empreendedorismo – expressão das incertezas do mundo do trabalho; e c) o conceito *educação empreendedora* e as práticas educacionais desenvolvidas a partir dessa base são decorrentes da lógica neoliberal presente, inclusive, na educação da classe trabalhadora .

Nossa tese, portanto, é a existência, a partir do século XXI, de uma pedagogia neoliberal vinculada a uma sociedade pautada pela lógica empresarial e, por decorrência, uma proposta educativa que visa a formação de empreendedores de si.

É mister esclarecer que as diferentes crises do capitalismo e suas reconfigurações incidem sobremaneira na formação do sujeito. Historicamente, a educação formal tem se organizado e respondido, de certo modo, a anseios de uma determinada época, ainda que em diferentes contextos, é possível identificar as linhas gerais que traduzem as características e finalidades educativas das tendências educacionais. Essas tendências expressam a compreensão do fenômeno educativo a partir de uma determinada visão de ser humano, de mundo e sociedade que explicitam e auxiliam a interpretar historicamente o fenômeno educacional. Já as ideias pedagógicas compreendem o modo pelo qual as ideias educacionais fundam a prática educativa em movimento, ou seja, os modos de ação metodológicos que orientam a prática educativa (Saviani, 2013).

Deste modo, a categorização das tendências pedagógicas indica não só o modo pelo qual se compreende o fenômeno educacional em determinado contexto histórico, mas também, o modo como as práticas educativas se articulam a partir de ideias gerais de educação em cada período, ainda que, conforme Saviani (2013), a periodização não está dada empiricamente, mas é uma tentativa de compreender teoricamente o fenômeno estudado. É consenso entre estudiosos da educação brasileira (Gadotti, 1993; Libâneo, 2010; Saviani, 2013, 2015) a

periodização traduzida em diferentes tendências educacionais e pedagógicas que foram hegemônicas⁶ no campo da educação, nomeadas: tradicional, nova e tecnicista. A teorização dessas tendências busca, historicamente, produzir e explicitar os diversos períodos educacionais tendo como referências as finalidades educativas no movimento de transformação da sociedade e a relação com a formação escolar. Por isso, as referências dessas relações historicamente estabelecidas compõem o campo das ideias pedagógicas que subsidiam e fundamentam, explícita ou implicitamente, as práticas educativas.

As discussões mais atuais elaboradas por Saviani (2013), Kuenzer (2016; 2017) e Duarte (2001, 2010) se dedicaram a produzir e elucidar o fenômeno educacional e as transformações do pensamento pedagógico brasileiro tendo por base teorias para além do sistema capitalista. A unidade do pensamento das características conceituais dos autores é apresentada nas “[...] relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto [...]” (Saviani, 2013, p. 3) do conhecimento histórico da educação e a complexidade. Por exemplo, o trabalho de pesquisa intitulado *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Saviani, 2013) apresenta um extenso estudo sobre a periodização das ideias pedagógicas desde o período da colonização do país e se estende até os anos de 1969 a 2001 apresentada como concepção pedagógica produtivista.

No contexto do neoliberalismo, Saviani (2013) situa a reorganização das ideias pedagógicas pautadas no ideário do fracasso da escola pública, seguido da incapacidade do Estado e, portanto, solicitando outra fonte de salvação: a iniciativa privada. O autor indica os limites teórico-históricos em caracterizar tal período uma vez que há um emaranhado de momentos desconexos, desarticulados e de grande volatilidade de referências anteriores. Desta forma, o autor busca nas categorias historicamente construídas as referências para caracterizar o fenômeno que se projetava naquele período. Nas suas palavras: “Não há, pois um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos 1980 e que se tornaram hegemônicas na década de 1990” (Saviani, 2013, p. 428). Portanto, o esforço do autor na reorganização teórico-pedagógica desse período no cenário brasileiro resultou em uma grande categoria de análise: o neoprodutivismo. Suas variantes são o neoescolanovismo, neocontrutivismo e o neotecnicismo. Sua justificativa para o uso dos prefixos “pós” e “neo” se deve ao fato de, justamente por essa volatilidade das ideias pedagógicas nesse novo cenário, a

⁶ Ao mencionarmos as tendências hegemônicas tratadas pelos autores citados nosso intuito refere-se a indicar que vários autores apresentaram tais tendências e o modo como elas se apresentavam em cada contexto histórico. Ainda que Libâneo e Saviani, por exemplo, tenham elaborado suas próprias teorizações pedagógicas, elas não são se constituíram como base teórico-prática para as políticas curriculares, na medida em que questionam o *status quo* e a finalidade educativa de propostas formativas alinhadas ao sistema capitalista.

referência na busca da compreensão do fenômeno acontece nos movimentos que precederam esse período. Essas teorias requentadas (Freitas, 2014), acrescidas da introdução da gestão dos resultados e das tecnologias, aparecem como um emaranhado de “concepções” que se propõem a oferecer aquilo que já se transformou em mantra: da educação atenta as demandas atuais da sociedade.

Assim, do ponto de vista das ideias pedagógicas, Saviani (2013) parte da análise das *bases econômico-pedagógicas*, denominada por ele de neoprodutivismo e a pedagogia da exclusão. Conforme o autor, a reestruturação da sociedade capitalista pós década de 1970 se deveu ao fato da reorganização dos processos produtivos a partir da substituição do modelo fordista pelo *toyotista* em que, a substituição de grandes estoques por demandas específicas aliada ao apelo aos processos humanos no sentido de condução de comportamentos do trabalhador na empresa, tendo em vista as disputas internas por melhores posições, proporcionou também mudanças necessárias na formação escolar. A própria transição ao modelo *toyotista* de produção pautado em incremento de tecnologia e microeletrônica flexível necessitava de trabalhadores cada vez mais polivalentes, que precisassem ‘vestir a camisa da empresa’- ao disputarem entre si a fim de garantir seus postos de trabalho -, reforçou a necessidade de uma educação escolar de preparo mais polivalente, em que a educação tinha grandes contribuições para o processo econômico-produtivo (Saviani, 2013). Nesse aspecto, a formação em pauta precisa dar conta de atender as demandas flexíveis tendo em vista a polivalência de funções necessária ao trabalhador. Essa vinculação explícita entre educação e trabalho assumia agora, uma nova configuração e mutação da teoria do capital humano para a lógica da satisfação dos interesses privados em substituição das demandas coletivas. Na lógica dos interesses privados, que se projeta a partir da década de 1990, é de responsabilidade de o sujeito arcar com as escolhas a serem feitas para que ele possa se manter no mercado de trabalho, um ser ‘mercadejável’⁷ (Granemann, 2007, Evangelista, 2019). Assim, é responsabilidade de cada indivíduo preparar para se inserir em um contexto que direciona os sujeitos a assumirem papéis previamente delimitados na sociedade e que não há mais emprego, mas seres empregáveis. Além do mais, é importante que o trabalhador saiba lidar emocionalmente com as questões do trabalho, para além das competências técnicas, afinal, mais

⁷ O sentido dado por Granemann (2007), refere-se à transmutação das políticas sociais que tem início na metade da década de 1970, serviços tais como previdência privada, planos de saúde, educação privada e outros. Esse desmonte, conforme a autora, é consequência que elevação das taxas de lucro do capital, necessário no cenário em que, novos recursos precisam surgir para que seja possível ter mais lucros, controlado pelos mercados. Em Evangelista (2019), o sentido da palavra *mercadejável* insere a discussão da educação como mercadoria. Mais adiante, apresentaremos a discussão do termo “mercadização” do ensino, problematizado por Laval (2019).

do que saber executar tarefas, é preciso saber gerenciar-se, fazer escolhas e “[...] adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (Saviani, 2013, p. 430).

O artigo *Trabalho e escola: aprendizagem flexibilizada* (2016) de autoria da professora Acacia Zeneida Kuenzer apresenta o termo como referência às metodologias usadas sobretudo em cursos de Educação à Distância – EAD, para justificar uma “autonomia” do estudante em relação a flexibilização de seus estudos. Tal flexibilização se aplica desde horários e locais de estudos, modelos dinamizados de aprendizagem por meio de metodologias ativas via desenvolvimento tecnológico justificado “[...] pela necessidade de expandir o ensino superior para atender as demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva” (Kuenzer, 2016, p. 1). Conforme a autora, essa compreensão da acumulação flexível sobre a educação aponta para a “[...] necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência” (Kuenzer, 2016, p. 3). Esse apontamento contém em si, uma contradição na medida em que, em suas proposições, a referência é o sistema *Toyota* de produção, entretanto, apenas essa referência produtiva inserida ao debate dos impactos tecnológicos não é capaz de explicar o cenário atual do mundo do trabalho, como apresentamos na sequência de nosso estudo.

Para autora, essa trajetória a qual o trabalhador incursionará ao longo de sua vida laboral, com as mais diversas ocupações profissionais servem para explicar a percepção de muitos de que não se faz mais necessário uma formação especializada, no termo clássico escolar. O trabalhador terá oportunidades de realizar essa atualização profissional e desenvolver competências para “[...] *aprender ao longo da vida*, categoria central na pedagogia da acumulação flexível” (Kuenzer, 2016, p. 3).

Também da autora, o artigo *Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível* (2017), debate sobre como a reforma do Ensino Médio é apresentada tendo por base também o regime de acumulação flexível. Assim, conforme sua análise, a proposta formativa está fortemente alinhada ao regime de acumulação flexível e a flexibilização dos percursos formativos levando em conta que a trajetória e o projeto de vida do estudante devem ser assegurados. O sujeito neoliberal conta agora, sob o ponto de vista da formação escolar, com um novo *status*: ser empregável. Quanto mais ele se lança na condição de estar em constante formação, mais ele se insere em uma lógica de crescimento excludente, posto que, não há emprego a todos. Essa configuração, nomeada por Saviani (2013) de

pedagogia da exclusão⁸ se propõe a preparar os indivíduos para adequar-se da melhor forma possível na tentativa de escapar da condição de exclusão que, se a partir de todo um rol de possibilidades de empresariar a si próprio, não for possível ao trabalhador escapar da exclusão, isso se deve as suas próprias limitações. Nestes termos, Frigotto e Ciavatta (2002, p. 7) destacam que, no campo educacional, o neoliberalismo “[...] substitui a reflexão teórica pela afirmação de um catálogo de princípios e verdades irreversíveis de caráter doutrinário e, portanto, ideológico”.

Com relação às bases didático-pedagógicas das últimas duas décadas do século XX, Saviani (2013) nomeia de neoescolanovismo. Sua análise diz respeito a uma reconfiguração do lema aprender a aprender que, no escolanovismo, destacava a valorização da criança e sua convivência, e, na atualidade refere-se à capacidade de buscar atualização constantemente para se colocar de modo mais “atraente” na esfera da empregabilidade. Ao citar um texto do autor português Vitor de Fonseca, Saviani (2013) destaca que a tônica atual é aprender a aprender e a reaprender para que, os poucos postos de trabalho disponíveis possam ser ocupados pelos melhores preparados. Portanto, essa reconfiguração do lema original do escolanovismo possibilita fazer a devida referência a uma nova etapa intitulada de neoescolanovismo (Duarte, 2001).

A nosso ver, essas questões se alteram substancialmente a partir do que identificamos como sendo uma pedagogia neoliberal, em que a educação tem como mote criar as condições para que o indivíduo possa mobilizar competências e habilidades, na medida em que essas condições são cada vez menos de ordem intelectual-cognitiva - o que ainda era pauta no contexto apresentado pelos pesquisadores da Educação anteriormente citados -, para cada vez mais tornarem-se prerrogativas formativas de ordem socioemocional.

O artigo *O debate contemporâneo das teorias pedagógicas* de Newton Duarte destaca que o debate educacional do final do século XX e início do século XXI se caracteriza “[...] por uma quase total hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2001, p. 33), com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista “Duarte (2010) destaca que, desde esse período, todo o debate educacional nacional se caracteriza por um consenso de ideias pedagógicas que apresentam a mesma tônica: negação do que chamam de

⁸ Conforme Gentili (2013), por meio de estratégias neoliberais para reestruturar os espaços públicos da educação, é possível caracterizar que esse assalto neoliberal se caracteriza como uma pedagogia da exclusão. Em Saviani (2013), as últimas décadas do século XX foram marcadas pela passagem do fordismo para o *toyotismo*, com reflexos em uma orientação educativa manifesta em pedagogia da exclusão.

“educação tradicional.” Nesse sentido, negam a forma clássica de educação escolar e, assemelham-se, do ponto de vista de métodos e práticas, as ideias escolanovistas. Mas o autor chama a atenção para um suposto anacronismo que não existe, pois “[...] estão em sintonia com o universo ideológico contemporâneo” (Duarte, 2010, p. 33-34). O que há de novo é que as ideias em torno desse consenso educacional são dadas “[...] pelo contexto ideológico em que predomina a visão de mundo pós-moderna, acrescida a elementos neoliberais que quase nunca são admitidos como tais” (Duarte, 2010, p. 34). Portanto, as novas práticas educativas, tendo como referência primeira o escolanovismo, reconfiguram e alargam espaços formativos que perpassam desde ambientes empresariais a entidades religiosas e organizações não governamentais, tornando ainda mais pulverizado a desconstrução necessária de precisões conceituais e rigor acadêmico e teórico, endossando o clima pós-moderno no contexto educacional. Esses apontamentos sugerem que as ideias pedagógicas inseridas no contexto neoliberal “apresentam a mesma tônica: a negação daquilo que chamam ‘educação tradicional’”. Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é a sua negação das formas clássicas de educação escolar” (Duarte, 2010, p. 33). Segundo o autor essas ideias convergem com o termo *neoescolanovismo* usado por Saviani (2007) ao referenciar o lema do aprender a aprender na década de 1990.

Entendemos que o autor compreende que toda a “renovação pedagógica” produzida se limita a negar a educação tradicional e inserir alguns elementos, sobretudo aqueles que alargam o espaço formativo para além dos muros da escola. Mas será que podemos compreender a dinâmica da atual formação escolar a partir apenas desses elementos? Seria apenas uma atualização das pedagogias nova e tecnicista? No cenário brasileiro, a problematização da formação escolar subsumida ao neoliberalismo (assentada na lógica empresarial) está sendo captada? Há elaborações conceituais disponíveis aos educadores a partir desse cenário? Entendemos que a educação é determinada pelas relações sociais de produção, mas que, também possui possibilidades objetivas de interferir nessas determinações (Evangelista; Shiroma, 2019), então, acreditamos que a ação dos sujeitos sociais também pode ser determinada pela formação escolar. Isto posto, torna-se importante, ao nosso ver, que os profissionais da educação possam compreender as relações que incidem na formação escolar e que afetam, em última instância, toda a classe trabalhadora.

Em nossa tese, algumas análises explicativas disponíveis⁹ ainda são incipientes,

⁹ Não pretendemos, de modo algum, descartar ou desqualificar as análises explicativas produzidas pelos autores citados neste e em tantos outros trabalhos, até porque, sendo conteúdo social da aprendizagem historicamente

dado a dinâmica a qual os processos de racionalidade técnica e produtiva se apresentam no contexto das primeiras décadas do século XXI, apresentando-se, portanto, um ponto de inflexão que será fruto deste estudo. Em alguns estudos internacionais foi possível encontrarmos análises da incidência do modelo empresarial nos fenômenos educacionais, especificamente acerca da etapa mais atual do neoliberalismo. Ao explicitar esse conjunto das transformações educacionais no contexto do Reino Unido, McCaferty (2010) destaca que há um compromisso, naquele contexto, em ampliar o papel das empresas na modernização das escolas. Isso implica a reorganização, por dentro, de currículos escolares, tendo por base uma formação capaz de assegurar as vantagens, aceitas de modo acrítico do envolvimento empresarial no contexto formativo. Cumpre destacar que, assim como pontuam Dardot e Laval (2019), o ponto articulador está na esfera da governabilidade. Conforme McCferty (2010, p. 541, tradução nossa) “Em todos os níveis de governo, essa incorporação é promovida com a dupla oportunidade para as empresas se beneficiarem na educação, por meio do compromisso e a partir da capacidade de resposta curricular [...]”. Conforme a autora, há uma agenda de “educação empreendedora”, cada vez mais central nos currículos e que concorre para uma aceitação geral, pelos jovens, de valores neoliberais tais como “competitividade” e “flexibilidade”.

Em solo estadunidense, Macrine (2019), enfatiza que há várias propostas pedagógicas neoliberais. Dentro da lógica de uma sociedade neoliberal essas propostas desenvolvem estratégias para posicionar o indivíduo nesta racionalidade. Desta feita, essas pedagogias neoliberais “[...] estão preocupadas com as maneiras pelas quais estruturas de conhecimento são produzidas, reproduzidas e disseminadas por meio de redes hegemônicas que fundamentam e promovem práticas e discursos” (Macrine, 2019, p. 11, tradução nossa). Para a autora, as pedagogias neoliberais operam no jogo de inserir os sujeitos e as nações a ocuparem seus lugares como responsáveis a aceitar a opressão e “[...] ajudam a redefinir o indivíduo de um sujeito cidadão a um ator econômico autônomo” (Macrine, 2019, p. 15, tradução nossa).

No contexto do sujeito individual, o sociólogo alemão Ulrich Bröckling se propõe a denunciar as demandas sociais e o campo de força em torno do ‘eu empreendedor’ para significar interpretações sobre as quais os seres humanos, na atualidade, compreendem a si e aos modos de existirem bem como os ajustes necessários que estes devem regular seu comportamento: tornarem-se autoempreendedores, renunciando a direitos e proteções individuais e coletivas. Isso significa que “[...] cada um deve conseguir se tornar, até o último

produzida, nos apropriaremos dos conceitos produzidos pelos autores e pretendemos estendê-los, ao bojo da lógica produtiva atual, e que sem tais análises este estudo sequer seria possível.

suspiro, um empresário próprio; como pregado por inúmeros gurus motivacionais e treinadores de autogestão, mas também por economistas, especialistas em educação, pesquisadores de tendências e políticos de (quase) todos os tipos” (Bröckling, 2016, p. 11, tradução nossa).

A articulação formação escolar x aluno-empREENDEDOR é destaca por Apple (2002, p. 117) quando indica que, na relação de mercantilização e comparação de desempenho, “[...] os alunos capazes de “fazer uma empresa constante de si próprios [...]” contribuem e retroalimentam, via indicadores de desempenho, a ‘qualidade socialmente referenciada’ das instituições escolares. Essa discussão em nível mundial a partir da utilização de termos mais *soft* é dada pelo recente relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação da Unesco publicado em 2022 ao indicar que é necessário que se repense sobre o futuro da educação. Conforme o documento: “A educação deve desenvolver as habilidades necessárias nos locais de trabalho do século XXI, levando em consideração a natureza mutável do trabalho e as diferentes formas pelas quais a segurança econômica deve ser suprida” (UNESCO, 2022, p. vii).

Essa passagem do relatório acrescenta à temática aqui estabelecida duas variáveis: a necessidade de o trabalhador desenvolver habilidades nos locais de trabalho; e que a natureza do trabalho é cada vez mais mutável, o que pode tornar os poucos postos de trabalho ainda mais escassos em um futuro próximo. Se, a educação precisa levar em conta a natureza mutável do trabalho, conforme o referido relatório, isso significa que, para os educadores, torna-se importante compreender as relações atuais no mundo do trabalho no contexto do capitalismo do século XXI, e assim, poder fazer frente à relação educação – instrução – emprego.

Mas, projetar tendências pedagógicas que possam lançar luz sobre demandas mais atuais na educação brasileira com vistas a instrumentalizar educadores torna-se um grande desafio. Esse desafio implica também em reconhecer que:

[...] a atual crise estrutural do capitalismo e seus impactos sobre o problema da educação e da escola tanto em sua manifestação imediata como em seus possíveis desdobramentos ao longo do século XXI, se encontra ainda em seu momento inicial, incursionando, portanto, na história do tempo futuro (Saviani, 2015, p. 155).

Nesse sentido, compreende-se que as concepções elegidas como críticas possuem, no contexto do atual neoliberalismo, aproximações e distanciamentos. Assim, em um dado momento histórico, essas elaborações expressam e explicam o fenômeno educacional, mas na atualidade a própria crítica apresenta um limite histórico. Em outras palavras, a problemática educacional que, segundo os pesquisadores brasileiros citados, se apresentava nas décadas

finais do século XX, atrelava-se à lógica neoliberal a partir de demandas centradas no contexto do *toyotismo*. Já no entendimento de Laval (2019) o caminho trilhado pela educação nas últimas duas décadas segue a lógica empresarial, pois se busca a eficiência compreendida a partir do controle de gastos por meio de técnicas de gestão já testadas no setor privado. Difere-se, deste ponto de vista, de um liberalismo que tinha por preocupação os limites do governo, no sentido em que esse se enquadrasse via ordenamento das leis (Dardot; Laval, 2016).

As críticas brasileiras mais sistematizadas advindas do campo da educação e alinhadas ideologicamente ao campo da esquerda (Saviani, Kuenzer, Duarte e outros) constituem um escopo fundamental para a compreensão do movimento histórico da produção científica da área da Educação, mas centram-se, sobretudo, em uma sociologia do trabalho pautada na análise da lógica do sistema *toyotista* de produção e, deste modo, não respondem, a nosso ver, a especificidade formativa referente ao contexto do século XXI. Se as contradições concretas do modo de produção e reprodução da vida humana não se alteram, é muito provável que a predominância do discurso educacional anterior aconteça sob uma nova organização. Isso posto, a periodização das tendências pedagógicas cumpriu um importante papel no campo teórico da educação na medida em que, contribuiu para elucidar as práticas educativas oficiais bem como projetar possibilidades de superação dessas. Entretanto, a limitação histórica dessas teorias implica na necessidade de buscar, para além desses limites, novas categorias de análise.

1.2 MÉTODO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o estudo, adotamos como base metodológica a pesquisa teórica que recorre aos pensadores do campo da economia, sociologia e educação. Com a revisão e confrontação teórica mostrou-se uma necessidade revelada pelo objeto em questão – pedagogia neoliberal – em sua totalidade e atualidade com vistas a discutir conceitualmente novas categorias analíticas no campo da educação, como pedagogia neoliberal e o sujeito empreendedor de si. Fez-se, então, necessária uma análise sistemática da particularidade do objeto em sua abstração (construído teoricamente) tendo por objetivo identificarmos e compreendermos seu impacto na materialidade historicamente desenvolvida, ainda que, cientes dos desafios que a contemporaneidade do debate nos impõe diante do complexo a ser investigado. O segundo aspecto metodológico adotado diz respeito à materialidade empírica de investigação da categoria que propomos. Desta forma, recorreremos também à pesquisa documental com o intuito de captar, na empiria, elementos que pudessem nos auxiliar a compreender e explicar a pedagogia neoliberal. Desta feita, elegemos como objeto empírico de análise documentos

orientadores da ação educativa no Ensino Médio, como a BNCC e o CBTC.

A compreensão do objeto de pesquisa desse estudo implica, em função do método assumido, partir da totalidade acerca da categoria proposta, pedagogia neoliberal, com os recortes necessários, mas, mantendo a unidade fundamental à sua compreensão. Essa totalidade implica em considerar a perspectiva histórica capaz de captar o movimento das determinações e dos determinantes – sociais, culturais, políticos e econômicos – que interferem decisivamente na educação e, por decorrência, na formação dos sujeitos. A necessidade histórica da abordagem dos fenômenos é explicitada por Marx (2011) ao indicar que, o pleno desenvolvimento de uma categoria mais simples só é possível a partir de condições mais desenvolvidas.

Importante explicitar que, a investigação a partir das bases históricas implica o duplo movimento de explicar e compreender. Nesse duplo movimento, conforme Fontes (2009, p. 210), o explicar refere-se a identificar as “[...] relações e conexões fundamentais dos fenômenos sociais, cuja objetividade se expressa na própria materialidade da organização social, isto é, na distribuição dos seres sociais em classes sociais, estabelecendo determinações efetivas, porém maleáveis.” Da mesma forma, a autora indica que, é necessário “[...] apreender e estranhar-se dos sentidos e significados, muitas vezes contraditórios, e mesmo antagônicos, que atravessam a experiência da vida social e plasmam sociabilidade diversas” (Fontes, 2009, p. 210). Significa transpor a prática fetichizada, fenomênica que se delineia a partir da prática cotidiana para uma prática revolucionária (Kosik, 2000). Ou seja, a resolução de problemas de forma imediata não é suficiente, nem possível. É preciso “ser capaz de enfrentar desafios múltiplos e variados, de recolher do conjunto da experiência acumulada elementos que permaneçam abertos para a percepção e a construção de alternativas históricas radicalmente diversas daquelas já experimentadas” (Fontes, 2009, p. 211).

Nesse interim, as ideias provenientes da dialética materialista oferecem os subsídios necessários para a fundamentação de uma práxis em prol da emancipação humana. Para tal entendimento, nos reportamos às ideias de Lukács (1978, p. 111-112) ao afirmar:

[...] o fato de que a dialética marxista, com seu método, leve à consciência a exata relação dos homens para com a realidade objetiva e não refuta em nada a constatação de que apenas com ela se tornou possível uma ciência autêntica, uma direção teórica correta da práxis. O levar à consciência não significa apenas estender o campo do saber a casos inumeráveis, nos quais a espontaneidade necessariamente fracassa de modo completo; mas também, mesmo onde a ciência e espontaneidade parecem coincidir, não se trata de um aprofundamento meramente qualitativo: a possibilidade de descobrir com exatidão todas as determinações de uma situação, mesmo as mais remotas, é um salto qualitativo com relação ao comportamento da espontaneidade ou da falsa consciência.

Capturar a estrutura e movimento para reproduzirmos no pensamento a essência do objeto investigado faz parte de nosso processo de investigação. Para tal, precisamos transpor a explicação fenomênica no âmbito educacional que perde a compreensão do complexo e contraditório movimento. Se qualquer possibilidade só se transforma em realidade quando existem condições determinadas, podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando, artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade (Cheptulin, 1982).

Sendo assim, buscamos nesse estudo, partir do método que investiga os dados na esfera social, o que significa apreender as formas com que o ser humano, por meio de diferentes modos conscientes, explica o movimento da matéria tendo em vista à transformação da realidade (Triviños, 2012). Nesse sentido,

[...] o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (Marx, 2011, p. 78).

Assim, ao assumirmos essa postura teórica, compreendemos a educação num contexto de transformação e superação do modo de viver nesta sociedade, com vistas a novas possibilidades humanas. Isso requer a compreensão de que a educação se insere numa prática social marcadamente por uma unidade dialética pautada pelos seus posicionamentos contrários: formar para conservar e/ou transformar. Na perspectiva materialista histórico-dialética, os contrários são as forças internas, que estão em constante processo de transformação. Os opostos geram o movimento e, conseqüentemente, a “luta” dos contrários, isto é, aquilo que é recíproco, tem a mesma essência e cria uma contradição dialética.

Para alcançar nosso intento, necessariamente, em função do método assumido, adotamos como concepção metodológica a marxiana, em que, com intuito de captar o movimento da realidade “torna-se necessário utilizar-se da lógica inerente ao movimento da própria realidade que é dinâmica” (Oliveira, B., 2001, p. 14).

Nosso método de exposição ao estudo busca abarcar a relação existente nas categorias da dialética, em que, ao tratarmos da condição imprescindível ao indivíduo uma condição e afirmação da vida social (Lukács, 1978), consideramos como categoria universal a necessária compreensão do aporte que faz a relação com a constituição do sujeito a partir da racionalidade posta na lógica da produção e reprodução da vida humana, especificamente no liberalismo e subsunção do neoliberalismo, ainda que, conforme argumento defendido neste

estudo, o neoliberalismo não está dado como decorrência natural ao liberalismo.

Outrossim, o quadro teórico-metodológico para nossa pesquisa teve por base a obra de David Harvey (2014), *O neoliberalismo: histórica e implicações*, em que foi possível buscar a compreensão acerca dos períodos historicamente dados e a formação de concordância em torno de construção de um consenso das ideias neoliberais. Imprescindível para o estudo é a obra *A nova razão do mundo*, de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), sobretudo no que concerne a tese defendida pelos autores no sentido de que o neoliberalismo é, antes de tudo, um modo de compreender o mundo a partir da “[...] generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Como exposto anteriormente, utilizaremos os referidos autores, as elucidações no que concerne a, no nosso entender, uma fase mais atual do sistema de acumulação flexível na medida em que, estes¹⁰ inserem novos elementos de análise da conjectura atual no mundo do trabalho, sobretudo no que se refere a compreensão de que vivemos não apenas em uma sociedade de políticas neoliberais, ou uma economia neoliberal, mas em uma sociedade neoliberal que prescinde a uma racionalidade neoliberal de ser e governar os seres humanos. Essa racionalidade diz respeito à competitividade, que “[...] tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas de todos os domínios, mesmo os mais distantes dos enfrentamentos comerciais do mercado mundial” (Dardot; Laval, 2016, p. 27). A defesa dos autores a respeito da competitividade é explicitada ao afirmarem que: “Ela [a competitividade] é a expressão mais clara de que estamos lidando não com uma ‘mercantilização sorrateira’, mas com uma expansão da racionalidade de mercado a toda existência por meio da generalização forma-empresa” (Dardot; Laval, 2016, p. 27).

Isso posto, nosso intuito é apresentar nossa exposição a partir da compreensão dos autores acerca da tônica da competitividade e da forma-empresa em todas as esferas sociais, mas, sobretudo, articular tais conceitos aos produzidos sobre o mundo do trabalho no bojo da tradição marxista, especialmente àqueles contemporâneos que se referem ao movimento do mundo do trabalho tais como flexibilidade, ausência de direitos dos empregos e expropriação de direitos dos trabalhadores e no debate de tal compreensão na formação escolar.

Na esteira dessa discussão, apresenta-se como necessária a mediação dada na particularidade do objeto da tese, a pedagogia neoliberal. A particularidade, conforme Oliveira,

¹⁰ Segundo os autores, embora a análise produzida por eles seja mais ampliada do que a do marxismo clássico, no sentido de que as crises do capitalismo são crises econômicas, o neoliberalismo do século XXI também é uma resposta à crise de acumulação do capital, mas também é uma crise de governabilidade. Ainda assim, “[...] essa análise vai ao encontro de uma das intuições mais profundas de Marx, que compreendeu muito bem que um sistema econômico de produção era também um sistema antropológico de produção” (Dardot; Laval, 2016, p. 27).

B., (2001, p. 17): “[...] na análise de um determinado fenômeno está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através dela que a universalidade se concretiza na singularidade”.

Para reforçar nosso argumento sobre uma nova racionalidade social, recorremos a Laval ao tratar do ataque neoliberal ao ensino sob o dogma do mercado, principalmente em *A escola não é uma empresa* (2019), no que se refere a educação como mercadoria, pautada na lógica empresarial no que concerne, sobretudo, a gestão escolar e a responsabilização dos resultados.

Nestes termos, tornou-se fundamental analisar que papel determinados moldes educacionais impõem à formação dos sujeitos, na medida em que a exigência de uma demanda social possa responder a necessidade de o sujeito se autoempreender. Para Bröckling (2016, p 11, tradução nossa), a discussão em torno do sujeito empreendedor de si faz parte de

[...] uma série de esquemas interpretativos com os quais hoje, os seres humanos compreendem a si mesmos e seus modos de existência, os requisitos regulatórios e a oferta de papéis com os quais orientarão suas ações e suas omissões, bem como os arranjos institucionais e o eu que deve regular seu comportamento.

O autor destaca que tais esquemas interpretativos aos quais se apresentam neste campo de força tem o Estado como papel imprescindível nessa transição, na medida em que o Estado deve assumir a tarefa de liderar e ordenar a sociedade com base nos novos valores empresariais. Esses valores compõem o “[...] relatório final da a ‘Comissão da Baviera e da Saxônia para as Questões do Futuro’ do ano 1997 [...] Este relatório estabelece que ‘a ideologia do futuro é o indivíduo como empresário de sua força de trabalho e antecipação de sua existência’.” (Bröckling, 2016, p 11-12, tradução nossa). Há, portanto, uma racionalidade imposta aos sujeitos individuais para que estes assumam o controle de suas vidas com “criatividade” e com “espírito empreendedor”.

A partir dessas compreensões sobre a necessária formação de um novo sujeito, apresentamos, na sequência, o caminho metodológico realizado sobre o mapeamento da produção acadêmica sobre a compreensão de concepções e projetos em pauta na formação dos jovens brasileiros. Busca pelos textos são apresentados da seguinte forma: a) os percursos metodológicos para a coleta do material; b) sobre a coleta do material e c) o escopo teórico localizado: os materiais selecionados.

1.2.1 Percurso metodológico para a coleta do material

Nossa hipótese de trabalho diz respeito à constituição de uma pedagogia neoliberal que orienta a prática educativa para a formação do sujeito-empresa, alicerçada na racionalidade empresarial. Mas, é preciso esclarecer que ao elucidarmos uma nova categoria analítica para o campo educacional, não pretendemos esgotar nem encerrar o debate, mas introduzir novos elementos que ajudem a compreender este movimento pedagógico em constituição. Portanto, algumas **escolhas metodológicas** marcaram o primeiro passo da investigação.

A **primeira** se refere à área de conhecimento para a busca da produção. Optamos por artigos publicados na área da Educação, ainda que o campo da educação seja objeto de produção de diferentes áreas de estudo, entendemos que, ao definirmos como objeto de estudo a pedagogia neoliberal, tal investigação se articula com o debate de ideias pedagógicas¹¹. Conforme Saviani (2013, p. 6-7), “[...] se encarnam como movimento real da educação, orientando, e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”. Assim, nosso interesse foi verificar, nas produções da área, que discussões teóricas sustentam os estudos no que diz respeito as concepções pedagógicas que dialogam com os autores dessas produções.

A **segunda escolha** metodológica refere-se ao recorte temporal definido: produções publicadas no período de 2014 a 2022. Essa delimitação se estabeleceu em consonância com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, em 2014. A referência para o PNE está focalizada nos indicativos presentes no documento que possam sinalizar indicações perceptivas de formação de estudantes pelo viés pedagógico neoliberal com foco na sociedade empresarial. Deste modo, as metas¹² e estratégias foram os primeiros indicativos para estabelecer a primeira data de corte, em indicar na estratégia 3.1 que versa sobre a institucionalização de renovação do Ensino Médio, delimitado para a análise da empiria.

O **terceiro percurso metodológico** corresponde ao tipo de produção a ser analisada. Optamos pela escolha de artigos acadêmicos por julgar que, dado o breve período de incorporação da temática no Novo Ensino Médio, representam grande parte da produção acadêmica contemporânea, nos garantindo uma representatividade da produção científica

¹¹ Segundo o autor, a diferenciação de ideias educacionais e ideias pedagógicas se dá na medida em que a primeira se constitui em produções de diferentes disciplinas que tomam a educação como seu objeto de estudo, enquanto as ideias pedagógicas dizem respeito a discussões produzidas no campo da filosofia da educação. Assim, a palavra “pedagógico” denota a operacionalização do ato educativo.

¹² A meta 3 se refere a universalizar o atendimento à população de 15 a 17 anos e aumentar a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio para 85% até o final de 2024 (BRASIL, 2014).

atualizada e publicada. A justificativa para o recorte se dar no campo empírico do Ensino Médio tem articulação com outro objetivo da pesquisa explicitado anteriormente e que diz respeito a identificar as manifestações da racionalidade empresarial na constituição do sujeito empreendedor de si a partir das mudanças curriculares engendradas em função do Novo Ensino Médio instituído pela Lei 13.415 de 2017.

E, por fim, **a quarta escolha** refere-se às bases de dados para consulta, definindo-se pela *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)* e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹³ por compreendermos que estes concentram, em grande medida, a produção nacional de artigos científicos. Demarcados os caminhos metodológicos, seguimos para busca.

1.2.2 Sobre a coleta do material

Em cada um dos bancos de dados definidos no quarto percurso metodológico, a procura pelos artigos centrou-se no cruzamento de descritores com o recurso “AND”. Inicialmente, tentamos encontrar trabalhos com o descritor ‘pedagogia neoliberal’ e o resultado por nulo. Posteriormente utilizamos dois descritores para tentar localizar os trabalhos na plataforma: a) pedagogia neoliberal e sociedade empresarial; b) pedagogia neoliberal e racionalidade empresarial; c) Pedagogia neoliberal e empreendedor de si; d) *neosujeito*¹⁴ e empreendedor de si; e) BNCC e *neosujeito*; f) empreendedor de si e Ensino Médio não resultaram em nenhum trabalho. Quando combinamos os descritores: a) empreendedor de si e BNCC, localizamos um artigo; b) neoliberalismo e BNCC, encontramos um trabalho e; c) com os descritores neoliberalismo e Ensino Médio, encontramos dois artigos.

Realizamos as buscas pelos artigos com apenas dois descritores a cada tentativa, pois, como prevíamos, encontramos pouquíssimos trabalhos que versavam sobre a temática de nosso interesse. Findada a busca na plataforma *Scielo*, realizamos a leitura das palavras-chave e dos resumos para compreendermos inicialmente, sobre o conteúdo de cada artigo e após as leituras, totalizamos três trabalhos. Assim, os trabalhos selecionados foram: a) com os

¹³Segundo portal do MEC o *Portal de Periódicos* da Capes, criado em 2000, oferece a professores, pesquisadores, funcionários e alunos de 308 instituições de ensino e pesquisa de todo o Brasil o acesso a informações científicas atualizadas. Estão disponíveis mais de 21,5 mil títulos com artigos completos, cerca de 150 mil livros, 126 bases referenciais, seis bases de patentes, estatísticas, enciclopédias e normas técnicas.

¹⁴Para Dardot e Laval (2016, p. 322): “O homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial”. Assim, adotamos o termo *neosujeito* tendo por base os debates apresentados por Dardot e Laval, pois acreditamos que, em se tratando de um debate na área das ciências humanas, a discussão acerca da implicação de tais preceitos na subjetividade dos indivíduos, encontraríamos mais textos com esse tipo de debate.

descritores “empreendedor de si e BNCC”, *Cosmopolitismo e performatividade*: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular de autoria de Alessandro de Mello e Ana Claudia Marochi e; b) com os descritores “neoliberalismo e Ensino Médio”, selecionamos os textos: *Futurity and re-timing contemporary education: from Brazil's education alre form to the international agenda*, de autoria de Cláudia Linhares Sanz e; *A crise de eficiência da escola para além de seus muros*: a influência dos capitais social, cultural e econômico no desempenho escolar em ciências dos autores Eveline Borges Viela-Ribeiro e Anna Maria Canavarro Benite.

Uma segunda busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES. No momento de busca pelos artigos, a plataforma registrava um total de 348.497 artigos. No item “assunto” as temáticas “educação” e “educação e pesquisa educacional” registravam um total de 10.303 e 9.0206 artigos, respectivamente. Utilizamos os mecanismos de filtragem do próprio *site*, aplicando os mesmos descritores utilizados na plataforma *Scielo*, seleção por recorte temporal e área de conhecimento, resultando na localização de 17 trabalhos, sendo um deles sem acesso livre, e por isso, foi descartado.

Nessa segunda busca, encontramos um conjunto um pouco mais expressivo de artigos, porém nem todos focalizavam suas análises na centralidade da temática do neoliberalismo e suas expressões no Ensino Médio e/ou na BNCC. Todos os trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da Capes são com os descritores “neoliberalismo” e “BNCC”, não localizamos nenhum artigo com os demais descritores. Assim, foi necessário pinçar manualmente aqueles artigos que se reportavam ao nosso tema de pesquisa. Esse procedimento foi realizado para que pudesse dar mais fidedignidade ao objeto desse estudo. Desta forma, o próximo passo foi realizar a leitura dos títulos, palavras-chaves e, em alguns casos, realizamos a leitura dos resumos na tentativa de excluir artigos que não tivessem como proposta de pesquisa a temática em questão. Os trabalhos encontrados foram: a) *O retrocesso da reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais – IFS* de autoria de Rosimar Serena Siqueira Esquisani; b) *Eu vejo o futuro repetir o passado: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990*, da autora Kamylla Pereira Borges; c) *A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC*, escrito por Carolina de Moura Vasconcelos; Carlos Ferreira Magalhães e Telma Adriana Pacifico Martineli; d) *Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal*, do autor Jamerson Antônio de Almeida da Silva; e) *Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do movimento todos pela base nacional comum no processo de construção da BNCC*, escrito por Andresa

Costola e Raquel Fontes Borgui e; f) *Ensino Médio integral em tempo integral: competência socioemocional para uma educação integral?*, dos autores Daniel de Souza França e Jane Mery Richter Voigt, totalizando seis trabalhos.

Findada a busca por artigos que tratassem da temática que envolve a pedagogia neoliberal no contexto do Ensino Médio, como mencionado, na plataforma *Scielo*, conseguimos localizaros trabalhos com três pares de descritores: a) Empreendedor de si e BNCC, 1 artigo; b) Neoliberalismo e Ensino Médio, com 2 artigos, totalizando 3 trabalhos. Na plataforma CAPES, os resultados dos artigos foram surtiram efeito apenas nos descritores Neoliberalismo e BNCC, totalizando 17 trabalhos, aos quais, finalizamos em 6 trabalhos após pinçarmos manualmente cada um dos textos, lermos os resumos e as palavras-chave.

Todos os artigos selecionados bem como dados relevantes para a seleção dos materiais nas duas plataformas estão apresentados no quadro 1:

Quadro 1 - Artigos selecionados no Portal de Periódicos *Scielo* e Portal de Periódicos da CAPES após leitura de título, palavras-chave e resumos, outubro de 2022

Ano	Autores	Título do artigo	Palavras-chave dos textos	Plataforma de periódicos
2017	Eveline Borges Vilela-Ribeiro; Anna Maria Canavarro Benite	<i>A crise de eficiência da escola para além de seus muros: a influência dos capitais social, cultural e econômico no desempenho escolar em ciências</i>	Ensino médio; Ensino de ciências; Neoliberalismo; Desempenho escolar	<i>Scielo</i>
2019	Alessandro de Melo; Ana Claudia Marochi	<i>Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular.</i>	Cosmopolitismo; Performatividade; Competências; BNCC	<i>Scielo</i>
2019	Cláudia Linhares Sanz	<i>Futurityandretimingcontemporaryeducation: from Brazil'seducationalreformtothe international agenda</i>	Futuridade; História da educação; Neoliberalismo; Reforma educacional; Risco	<i>Scielo</i>
2018	Andresa Costola; Raquel Fontes Borghi	<i>Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do movimento todos pela base nacional comum no processo de construção da BNCC</i>	Políticas curriculares; Neoliberalismo; Educação	CAPES
2020	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani; Sidinei Cruz Sobrinho	<i>O retrocesso da reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais – IFS</i>	Reforma do Ensino Médio, BNCC, Neoliberalismo, Institutos Federais – IFS.	CAPES

2020	Kamylla Pereira Borges	<i>Eu vejo o futuro repetir o passado: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990</i>	BNCC; Currículo básico; Políticas públicas em educação, Neoliberalismo	CAPES
2021	Carolina de Moura Vasconcelos, Carlos Henrique Ferreira Magalhães, Telma Adriana Pacífico Martineli	<i>A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC</i>	BNCC; educação; neoliberalismo	CAPES
2021	Daniel de Souza França; Jane Mery Richte Voigt	<i>Ensino Médio integral em tempo integral: competência socioemocional para uma educação integral?</i>	Política curricular; Ensino integral; Ensino Médio; Currículo; Competência socioemocional	CAPES
2021	Jamerson Antônio de Almeida da Silva	<i>Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal</i>	Modernização conservadora; neoliberalismo; gerencialismo; reforma do ensino médio, BNCC do Ensino Médio; lei 13.415/2017; Pernambuco	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora com base na leitura e seleção manual dos artigos extraídos do Portal *Scielo* de Portal de Periódicos CAPES, 2022.

Uma consideração importante diz respeito a origem das produções e dos autores, bem como o local de publicação dos textos, tendo em vista que, segundo a Academia Brasileira de Ciências – ABC (2019) as universidades públicas (federais e estaduais) correspondem a 95% da produção acadêmica brasileira. As produções e divulgações das pesquisas acontecem, majoritariamente, na Região Sudeste do país, o que indica que, ainda somos dependentes dos impulsionamentos de discussões e estudos advindos dessa região. Ainda que tenhamos excelentes debates e pesquisas das demais regiões do país, as tendências seguem sendo projetadas pelas pesquisas oriundas, sobretudo do estado de São Paulo. Esse aspecto torna-se relevante para nosso estudo uma vez que, dada a limitação do número de produções encontradas, pode ser um indicativo de que, as pesquisas científicas sobre educação neoliberal e os indícios de uma formação empresarial no âmbito escolar ainda são incipientes, mesmo nas instituições que majoritariamente produzem pesquisas no Brasil. Deste modo, organizamos, no quadro 5 (apêndice), a origem dos autores e local de publicação de seus estudos.

Esse inventário possibilitou identificar as características da produção, origem dos

autores e o periódico e local das publicações. Dos nove trabalhos selecionados, apenas um pertence a autores que atuam em universidade comunitária (UNIVILLE), os outros oito trabalhos são de pesquisadores de universidades federais, estaduais ou institutos federais, confirmando a informação publicada pela ABC em 2019. A região de atuação dos pesquisadores corresponde a 10% na Região Nordeste, 30% na região Centro-Oeste, 50% na Região Sul em que, massivamente são pesquisadores das universidades do Paraná e apenas 10% dos textos são de pesquisadores que atuam na região Sudeste. Entretanto, o local de publicação dessas pesquisas indica uma tendência de projeção e divulgação das pesquisas em periódicos da Região Sudeste, com 60% das publicações, seguido da Região Sul (20%) e Região Centro-Oeste, com 10% dessas publicações.

1.2.4 Apresentação da produção científica selecionada

Dos trabalhos selecionados para compor a análise e discussão do terceiro capítulo da tese, apresentamos na sequência as características gerais sobre os textos com uma breve exposição descritiva, sujeitos e recorte das pesquisas, abordagem teórico-metodológica e resultados indicados pelos pesquisadores. Esta apresentação tem por objetivo apresentar o escopo teórico produzido pela ciência da educação no cenário brasileiro a partir das delimitações de busca indicadas na seção anterior. A análise apurada do material é exposta no terceiro capítulo.

A pesquisa de Vilela-Ribeiro e Benite (2017) realizou uma análise sobre de que maneira os capitais social, cultural e econômico dos estudantes do Ensino Médio impactam, em escala global, os rendimentos em ciências no artigo intitulado *A crise de eficiência da escola para além de seus muros: a influência dos capitais social, cultural e econômico no desempenho escolar em ciências*. A proposta das autoras foi teorizar sobre como esses resultados se relacionam à crise da educação que se pretende no neoliberalismo. A discussão em pauta assenta-se nos conceitos de Bordieu sobre capital econômico, social e cultural. A análise seguiu os resultados de ciências das provas do PISA (*Programme for International Student Assessment*) em países como Alemanha, Dinamarca, Hong Kong, Estados Unidos, França e Dinamarca, e a inter-relação com o questionário socioeconômico de estudantes que responderam no PISA. Conforme seus estudos, o capital econômico é fundamental para o bom desempenho escolar e que, os fatores externos à escola são responsáveis por aproximadamente 70% do desempenho em ciências dos estudantes. A conclusão do estudo indica que, na

educação formal, muitos são os fatores que incidem na educação e não apenas, crises educacionais de razões econômicas.

Apesar de o texto indicar nas palavras-chave o descritor neoliberalismo e Ensino Médio, não é focalizado na reforma do Ensino Médio, campo empírico de nossa discussão, o que já supúnhamos, uma vez que a data de sua publicação do trabalho é de 2017. Mas, a produção também não discute a temática do neoliberalismo, se limita indicar, no início de sua exposição, algumas passagens sobre “uma ótica neoliberal de organização da sociedade”, “paradigma neoliberal” e “modelo neoliberal”, responsáveis pela crise da educação, mas não há um aprofundamento teórico sobre o neoliberalismo no decorrer do texto. Entendemos que não há relação com nosso tema de estudos e, mesmo sendo um dos textos selecionados, optamos por descartar a produção do escopo teórico de publicações científicas a serem analisadas.

De autoria de Costola e Borghi (2018) o trabalho *“Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do movimento Todos pela Base Nacional Comum no processo de construção da BNCC”*, apresenta mecanismos do movimento empresarial para a construção de agendas para políticas públicas, sobretudo nas políticas curriculares para a construção da BNCC, a partir da atuação do “Movimento Todos pela Base Nacional Comum” (MBNC). Nestes termos, as autoras mencionam que, pela lógica neoliberal, uma das crises da educação refere-se ao seu gerenciamento e o texto tem por objetivo analisar a influência do empresariado na educação, sobretudo nas políticas educacionais. Portanto, as pesquisadoras investigam o modo como a MBNC se articulou para discutir a criação de uma base educacional e indica os grupos que compõem o movimento, o modo como ele apresenta guias para implementação da base, via sua plataforma *online*. A proposta metodológica da pesquisa se ateve a investigar, na plataforma do grupo, sobre quem são esses sujeitos sociais que fazem parte do MBNC, autodenominado de uma iniciativa da sociedade civil. Conforme as autoras, embora haja professores no Movimento eles são ligados ao Banco Mundial, Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, Todos pela Educação Banco Itaú, Unibanco, Instituto Natura e outros, que, inserem nos órgãos de decisão “seu projeto hegemônico de sociedade e educação, através da interferência na definição de políticas educacionais” (Costolla; Borgui, 2018, p. 1318).

As autoras fazem uma análise dos discursos do movimento que se apresenta como democrático e a própria construção dos documentos se assemelham, no *layout*, aos materiais governamentais e a impressão de que a composição do MBNC foi realizada de forma democrática, mas que, conforme mencionam, grande parte dos grupos e pessoas oriundas de instituições privadas que têm guiado as mudanças das políticas educacionais no país. Entre os

achados da investigação, as autoras apontam para a organização do setor privado no sentido de indicar caminhos para as políticas públicas educacionais.

O único texto com as palavras-chave “empreendedor de si e BNCC”, *Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular* de autoria de Melo e Marochi (2019) se propõe a discutir as categorias de conformação das subjetividades em função das crises do capital. Especificamente, as categorias de análise de conformação das subjetividades citadas pelas autoras são: cosmopolitismo e performatividade e a relação da categoria competências que é a tônica da Base Nacional Comum Curricular – BNCC com elas. Para os pesquisadores, o conformismo em pauta se dá por meio de uma formação unilateral para o trabalho e uma pretensa cidadania adequada aos padrões atuais, identificados pelas autoras como: diminuição dos postos de trabalho, competitividade, coesão do Estado e destruição do sentido de classe trabalhadora e, por decorrência, de suas possíveis resistências. Isso se resulta em uma responsabilização cada vez mais voltada para o indivíduo. Nesse sentido, as duas categorias basilares desse cenário são: a) cosmopolitismo em que, no neoliberalismo, se dá nos projetos educativos da formação humana às demandas de mercado, que forma tipicamente o “empreendedor”, conformado com a sua subordinação ao sistema capitalista; b) performatividade: que é a expressão e resultado do sujeito cosmopolita em que, a individualidade se sobressai por meio de comparações, avaliações e parâmetros. Neste aspecto, os autores indicam que a educação é diretamente afetada na medida em que, a regulação é a tônica para a “medida de qualidade”. A análise dos autores, pautada em Gramsci, Harvey, Meszáros, Antunes e outros autores de matriz teórica marxista, é que a formação de competências, apregoadas no âmbito escolar e infladas pela BNCC, são a conformação da adaptação do sujeito, via formação escolar, a tal cenário. Esse sujeito cosmopolita, empreendedor de si mesmo, seria a protoforma da formação humana aos moldes do neoliberalismo, fruto de um projeto de mercantilização da educação. Esse projeto formativo, segundo análise de Melo e Marochi (2019) e que se expressa na BNCC por meio da categoria competência, é o indicativo das investidas empresariais no contexto educacional. A categoria competência é apresentada, conforme os autores, como categoria da Pedagogia Burguesa, entretanto, não explicitam o que seria a pedagogia burguesa. Os autores indicaram que, a partir das categorias cosmopolitismo e performatividade, eixos de reformas educativas neoliberais atuais, deslocam as responsabilidades coletivas para o nível individual, naturalizado pela competitividade. Neste cenário, a BNCC assume o papel de formar o sujeito performático e cosmopolita.

A pesquisa de Sanz (2019), *Futurity and re-timing contemporary education: from Brazil's education reform to the international agenda*, trata sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil para a agenda internacional, sobretudo em relação a uma ideia de modernidade e o senso de futuro que são pautados em ideários de insegurança. No contexto educacional, as práticas educativas incorporam, constantemente, mudanças de viés neoliberal. Partindo do *slogan* da campanha do governo Temer sobre a reforma educacional do Ensino Médio, a autora destaca que a proposta educativa, objeto da propaganda, reforça a necessidade de mudança do 'tradicional' para adequação dos estudantes ao futuro e que são narrativas que "[...] não se circunscrevem à realidade brasileira, mas percorrem continentes, por meio de agendas nacionais e internacionais, assessoria de imprensa e narrativas, reforçando o papel atual que a educação tem na produção de nossas formas de sentir, pensar e planejar o futuro" (Sanz, 2019, p. 3, tradução nossa).

A autora indica que, em muitos relatórios, propagandas e entrevistas de governo a escola precisa se modernizar, na medida em que, há um apelo a sua atualização tendo em vista o tipo de formação que as instituições devem oferecer. Nesse cenário, o currículo é uma distopia que precisa ser reconfigurado porque não prepara os estudantes para o futuro em que, não é mais o mercado industrial. Desta feita, embora pareça que as escolas estão em outro momento histórico, as mudanças para um novo cenário estão em andamento, como se observa, por exemplo, uma hierarquia que foi subsumida em outros processos que o sujeito agora precisa considerar: ser criativo, inventivo, empreendedor e outros. Sanz (2019) conclui que as narrativas contemporâneas sobre a educação indicam uma crise generalizada sobre as instituições escolares, e essa crise exige novas configurações para que seja capaz de transformar os estudantes em futuros investidores livres, tal como no *slogan* da campanha sobre a reforma neoliberal do Ensino Médio: 'agora é você que vai fazer o seu próprio futuro'" (Sanz, 2019, p. 13).

O artigo "*O retrocesso da reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais – IFS*", de Esquinsani e Sobrinho (2020), se propõe a discutir as principais justificativas governamentais no que diz respeito à reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum para o Ensino Médio BNCC. Os autores destacam que o modo tal como essas reformas se articulou fere o ideário da formação integral, apregoada na Constituição Federal. Assim, a proposta da reforma no Ensino Médio, na análise de Esquinsani e Sobrinho (2020), configura-se como um avanço mascarado de retrocesso que emergiu fracassado e foi legitimada como política pública pela Lei 13.415/2017. Para os autores, a cidadania apregoada na Constituição Federal de 1988 e que agora é incorporada na

legislação educacional, é uma cidadania “[...] distante de ser concretizada no mundo factual dos direitos sociais, tende a ser mais distanciada da conquista que almeja, em razão de ‘novas/velhas’ visões de educação em implementação” (Esquisiani; Sobrinho, 2020, p 153).

Para os autores, o discurso apregoado do Ministério da Educação – MEC assenta-se uma ampla e democrática discussão em âmbito nacional, uma vez que, por meio da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016 (MP 746, 2016), transformada rapidamente em projeto de lei e, posteriormente na lei que institui a Política de Fomento de implantação do Novo Ensino Médio, mas, que, conforme outros estudos dos autores há muitas divergências entre o texto aprovado na reforma, e o que foi amplamente discutido em nível nacional.

Uma consideração importante a ser levantada, e que será aprofundada no decorrer da tese, refere-se à confiança do MEC em condenar o currículo como resultado do fracasso do Ensino Médio. Nas palavras dos autores, é um retrocesso que “fragiliza a resistência do currículo e coloca somente nisso, a tábua de salvação colocando a educação enquanto sinônimo direto de desenvolvimento econômico” (Esquisiani; Sobrinho, 2020, p. 158). A conclusão do estudo indica que há uma retomada de um projeto neoliberal na política educacional brasileira posta nos documentos normativos para o Novo Ensino Médio e que, retoma compreensões tecnicistas e profissionalizantes para a Educação Básica, sobretudo na etapa final, tendo por finalidade, a imediata relação de serventia ao mercado de trabalho, o que impossibilitaria, também um contingente de jovens pobres de seguirem com seus estudos em nível superior. Assim, a conclusão dos autores indica que, nos termos da formação integral explicitada na Constituição Federal, os Institutos Federais – IFS seriam importantes para essa retomada da formação integral integrada ao ensino profissionalizante.

O texto *Eu vejo o futuro repetir o passado: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990*, de autoria de Borges (2020) se propõe a analisar a retomada do modelo neoliberal da década de 1990 na educação e sua relação com a BNCC, em que o documento é a materialização da ofensiva neoliberal na educação. Portanto, a autora analisa, na BNCC, seus fundamentos pedagógicos e a etapa do Ensino Médio. Para categorizar os dados da pesquisa, a autora utilizou o software NVivo 10, que é um “[...] programa de apoio à análise de dados qualitativos que permite o armazenamento, a codificação e a classificação de informações textuais, imagens ou vídeos (QSR INTERNACIONAL, 2014)” (Borges, 2020, p. 4). A partir do programa, foram elencadas três categorias de análise: competências, empreendedorismo e flexibilização curricular que se articulam e, na concepção da autora, expressam as ideias neoliberais da educação no país. Os achados do estudo dizem respeito a uma compreensão da autora de que, a partir das recomendações dos Organismos Internacionais, e do modelo

neoliberal para a educação nos anos 1990, a BNCC tem no empreendedorismo, seu princípio educacional por meio do currículo flexível curricular e, por meio das competências e habilidades, uma padronização curricular com foco na educação instrumental e utilitarista, para atender as necessidades capitalistas.

Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021) problematizam, no artigo *A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC*, a origem dos princípios neoliberais e sua influência na educação e, a dinâmica desses preceitos com os pressupostos: a) aprender a aprender; b) competências e habilidades e; c) o protagonismo do aluno, apresentados na BNCC. Conforme o texto, os ideais neoliberais e os documentos dos Organismos Internacionais influenciaram a estruturação da BNCC que se orienta pelo aprender a aprender, para promover a formação de competências e habilidades, assim como o protagonismo do aluno no processo de ensino, qual é permeado por esses princípios. Portanto, a partir das orientações desses organismos, os autores destacam que: “Os conceitos de mercado, eficiência e busca de resultados tornam-se o centro das ações educacionais, em detrimento da formação humana [...]” (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021, p. 5).

O artigo *Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma educação integral*, de autoria de França e Voigt (2020), discute acerca do desenvolvimento, pelos estudantes do Ensino Médio Integral (EMITI), da competência socioemocional, tendo em vista a formação integral em articulação com o binômio escola e mundo do trabalho, a partir da Reforma do Ensino Médio. A base do estudo são pesquisas sobre currículo e juventudes e as políticas curriculares. Também foi realizada análise documental e entrevista os com professores do EMITI. Na percepção dos professores, o componente competência socioemocional se apresenta em constante crescimento de importância nos currículos e que, segundo eles, é indispensável para o mercado de trabalho, reflexo de pressões de parcerias público-privadas e organismos internacionais na elaboração de políticas curriculares.

Mas, os autores asseveram que, a partir da relação do currículo com fatores econômicos, a escola funcionar tal como uma empresa contribui para a produção de mão de obra para a expansão do capital. Portanto,

Mais do que imputar à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico, o neoliberalismo também atribui ao aluno a responsabilidade exclusiva pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho. O currículo para a formação integral, nesse caso, é apenas a projeção de uma sombra com forte matiz econômico daquele currículo que realmente incorpora a preocupação com o

desenvolvimento pleno do sujeito e impede o aluno de explorar todas as potencialidades do processo escolar (França; Voigt, 2020, p. 11, grifos nossos).

Esse entendimento dos autores também vale para a proposta curricular do EMITI que também segue esses princípios, traduzidos na orientação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. Os achados do estudo apontam que os professores entrevistados concordam com o desenvolvimento das competências socioemocionais, e que essa defesa diz respeito não apenas à questão da preparação para o trabalho, mas também, para a aprendizagem e as relações com os colegas e professores. O estudo conclui que a questão do currículo para a formação integral não pode se eximir de articular as necessidades mais emergentes do mundo do trabalho com os conhecimentos historicamente construídos, uma vez que, “[...] são eles que permitem ao sujeito agir conscientemente e de forma a promover transformações” (França; Voigt, 2020, p. 17).

O último artigo localizado nas buscas, intitulado de *Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal*, de Silva (2020), diz respeito à implementação e as consequências da Reforma do Ensino Médio em Pernambuco. Tendo por referência de análise as categorias do marxismo, o autor investiga em documentos oficiais teses e dissertações publicadas no estado. Assim como outros estudos, o autor indica que a reforma caminha em duas direções: a ampliação da carga horária e a flexibilização curricular. No estado em questão, desde 2018 foi implementado um projeto piloto chamado *Projeto de Ampliação da Jornada Escolar em Escolas do Ensino Médio em Tempo Regular*, e que, embora a proposta fosse de uma implementação democrática, há diversos estudos que apontam que a reforma aconteceu de modo verticalizado e autoritário, assim como também aconteceu quando da elaboração do currículo de Pernambuco, em que, a aprovação do documento pelo Conselho Estadual aconteceu por meio de tramites da tecnocracia neoliberal, ainda que, com tentativas de parecer democrático em função da participação de gestores e professores.

Na concepção do autor, tais reformas tomam por referência, o regime de acumulação flexível, como apontado do excerto: “[...] a reestruturação em curso em Pernambuco aperfeiçoa e consolida a institucionalização do ensino médio nos marcos da aprendizagem flexível, que é a **expressão pedagógica da flexibilização do regime de acumulação**” (Silva, 2020, p. 101, grifos nossos).

A conclusão do estudo de Silva (2020) indica que, por meio da reforma do Ensino Médio, e, por decorrência, da reforma curricular em Pernambuco, a materialização de uma

modernização conservadora neoliberal, articulada desde 1990, implica em uma organização institucional assentada no paradigma das aprendizagens flexíveis.

De modo geral, os trabalhos elencados analisam e discutem as reformas curriculares mais atuais, sobretudo no Ensino Médio, em articulação com as reformas colocadas em movimento ainda na década de 1990. Ainda que alguns autores apresentem discussões sobre a investida empresarial na educação e, sobretudo, da forma escola-empresa, os textos não discutem tal cenário a partir da ideia de uma teoria pedagógica que sustente esses mecanismos empíricos observados nos currículos em função das reformas. Verificamos também que há muitos indícios apontados nos textos que nos permitem aprofundar nossa proposta de apresentar uma nova categoria analítica para o campo da teoria pedagógica, qual seja a pedagogia neoliberal, que apresentaremos no decorrer do estudo.

A busca pelos trabalhos foi o segundo pilar de construto deste estudo: o primeiro, exposto no primeiro capítulo da tese, buscamos apresentar os limites de compreensões sobre o neoliberalismo como uma simples atualização do liberalismo; e, na sequência, nosso objetivo se deu em apresentar uma nova categoria analítica para a teoria pedagógica que possa servir de construto teórico para os educadores. Ao final da triagem sobre os artigos que pudessem expressar uma elaboração teórico-conceitual de uma pedagogia neoliberal, oito foram os trabalhos objeto de análise no segundo capítulo da tese. Uma hipótese para justificar os poucos trabalhos encontrados no recorte temporal delimitado é a descaracterização e mitigação do debate na área educação de temáticas que envolvam aspectos teóricos das práticas escolares. Isso poderia ser justificável na medida em que, conforme apontam diversos autores (Evangelista, 2012; 2016, Shiroma; Santos, 2014, Shiroma; Evangelista, 2015), nos anos 1990 e 2000 o *lócus* da reforma educacional aconteceu, principalmente, na formação de professores.

Nesse sentido, embora a discussão dos textos, apresentada no terceiro capítulo, o levantamento das produções se mostrou fundamental na medida em que, não localizamos, nenhum artigo que abordasse, nas palavras-chave e/ou nos resumos a temática da pedagogia neoliberal nos limites apresentados neste estudo, e, tampouco, uma unidade no que se refere à elucidação desse fenômeno educacional no contexto do Ensino Médio, mesmo os textos de base marxista. Por fim, cumpre destacar que as prerrogativas de base marxista impulsionam e possibilitam ampliar o debate acerca da compreensão de um modo diferente de organização da sociedade a partir do neoliberalismo, ainda que a categoria trabalho incorpore aqui as atuais tecnologias gerenciais aos moldes empresariais. Assim, para compreender o processo de constituição do sujeito no que diz respeito à educação a partir da fase mais atual do neoliberalismo, trataremos do fenômeno investigado a partir das referências apresentadas, que

constituíram o fundamento teórico para o debate do sujeito autogestor de si. A exposição do estudo é tratada na estrutura da tese, apresentada na sequência.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

Conforme Boltanski e Chiapello (2020, p. 87), “[...] a exterioridade será fornecida pelo recuo histórico”. Nesse sentido, as contradições internas existentes entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo e suas implicações para a compreensão do fenômeno educacional na atualidade manifestam-se também na compreensão de Apple (2002, p. 116) ao indicar que: “Essas diferenças são absolutamente essenciais para compreender a política da educação e as transformações pelas quais a educação está passando atualmente”. Assim, o primeiro momento do estudo centrou-se na compreensão e defesa do **fenômeno do neoliberalismo em contradição com o liberalismo**. Contradição na medida em que o neoliberalismo, como expomos no capítulo dois, não se traduz apenas como uma nova fase do liberalismo, dada naturalmente. Por isso, foi importante iniciarmos a pesquisa por meio da denúncia dessa luta de contrários na medida em que, na fase mais atual do neoliberalismo, há o surgimento de uma nova racionalidade social, pautada na lógica da sociedade-empresa. Neste aspecto, é importante considerarmos que, a gestão empresarial, modelo de tal nova racionalidade refere-se diretamente a mecanismos de controle, como indicam Boltanski e Chiapello (2009, p. 109, grifos nossos):

Embora, dentro dos conhecimentos técnicos úteis à direção de uma empresa, a gestão empresarial, no que se refere **ao controle e ao domínio do fator humano**, seja equivalente àquilo que representam as ciências da engenharia para as máquinas e as coisas, cabe evidenciar o fato de que a nova gestão empresarial, no sentido em que acabemos de defini-la, ou seja, no sentido de **continuar a encerrar dispositivos de controle**, ainda que de natureza diferentes ao segundo espírito do capitalismo.

Da mesma forma, também apontamos neste capítulo as transformações mais atuais do neoliberalismo no que se refere às tecnologias digitais, *gig economy*, inteligência artificial e seus impactos no mundo do trabalho, tanto em nível global, como a particularidade desse fenômeno no Brasil. Um fenômeno que, conforme o secretário de Relações Internacionais da CUT¹⁵ – Brasil, Antônio Lisboa (2018), se produz pelas tensões geradas no cenário incerto da atual fase do capitalismo. O aumento da produtividade, a redução dos postos de trabalho e o avanço das tecnologias geram tensões, pois

¹⁵ Central Única dos Trabalhadores.

ao mesmo tempo **suprimem postos de trabalho**, além de **remodelar as relações trabalhistas** com estratégias de desregulamentação, criando as condições para o aprofundamento da flexibilização e da precarização de direitos trabalhistas, previdenciários e sindicais, como ocorreu no Brasil com a aprovação da reforma trabalhista em julho de 2017. Além disso, outra questão central é de como os ganhos de produtividade desses **avanços tecnológicos** serão distribuídos – reforçando ou não a concentração de renda e de riqueza (Lisboa, 2018, p. 18).

Para tanto, recorremos aos estudos de Dardot e Laval (2016) ao afirmarem que, presentemente, todas as esferas da vida social se constituem conforme os moldes de uma empresa, e, por decorrência, na lógica da concorrência. O constructo teórico dessa primeira etapa da pesquisa baseou-se em obras e textos de autores de diferentes matrizes teóricas ou de autores que divergem de alguns conceitos. Essa busca por matrizes teóricas diferentes deu-se em função da necessidade de apresentar as compreensões teóricas dos termos tratados no segundo capítulo, mas que versaram sobre os mesmos fenômenos político-sociais: o liberalismo e os movimentos históricos que prescindiram ao neoliberalismo. A consulta aos textos de Harvey (2014); Dardot e Laval (2016); Laval (2019); Marx (1986, 2011); Andery, Micheletto e Sérgio (2012); Andery e Sérgio (2012); Andrade (2019); Britto (2014); Brown (2019); Ferraro (2009); Boltanski e Chiapello (2009); Ganem (2012); Granemann (2007); Mandeville (2017); Olssen (1996, 2006), Smith (2019); Pereira e Gioia (2012); Rosa (2019); Varnagy (2006); Vieira (2020) e Wood (1996) foram responsáveis pelo constructo teórico necessário para compreender os múltiplos e complexos elementos sistematizados na lógica neoliberal.

Nosso terceiro capítulo consistiu na elaboração e explicitação de uma categoria conceitual no cenário brasileiro, qual seja a **pedagogia neoliberal**, aprofundada e confirmada ao longo do desenvolvimento desse capítulo. O termo pedagogia neoliberal é justificado por Mccfferty (2010, p. 543, tradução nossa) ao destacar que os preceitos de uma agenda da “educação empreendedora” que corresponde a um sistema educacional que tem como elemento central uma “[...] economia neoliberal orientada para o mercado a partir de dentro e além da educação [...] reforçando um conjunto problemático de valores e de ser remodelado como uma ‘pedagogia neoliberal’”. Em outros termos, mas também prospectando traços de uma pedagogia neoliberal, o relatório da Unesco (2022, p. 43, grifos nossos), tensiona a necessidade de uma nova educação: “Como a educação funcionaria em uma sociedade onde apenas uma pequena minoria de pessoas possui emprego formal? Que **nova educação** as pessoas precisariam para viver sem trabalho formal?”. A demanda posta para a educação também é expressa no documento: “[...] a **flexibilidade diante de futuros incertos** de emprego deve ser **incorporada ao novo contrato social para os futuros da educação**” (UNESCO, 2022, p. 43, grifos nossos).

Está cristalizado nas orientações da Unesco, alinhada com as orientações do Banco Mundial e da OCDE, a tendência formativa que se espera da educação formal para as próximas décadas e que, está em pleno desenvolvimento.

Logo, para investigarmos a constituição da pedagogia neoliberal no Brasil, aos moldes de um modelo empresarial de sociedade, buscamos a existência dessa elaboração teórica em produções científicas da área da educação explicitadas anteriormente.

Para embasamento deste capítulo, fizemos uso de obras, textos e documentos que se propõem a discutir os rumos das propostas de formação escolar alinhadas aos preceitos liberais e neoliberais tais como: Nogueira (2006); Duarte (2010); Frigotto (2001; 2010); Gentili (2013); Kuenzer (2016, 2017); Libâneo (2018); Laval (2019); Macrine (2019); Mccafferty(2010); Moraes (2003; 2009); Mueller (2013); Saviani (2013), assim como documentos do Banco Mundial (2018, 2019) e Unesco (2022; 2023).

A consulta aos documentos do Banco Mundial, OCDE e Unesco se justificam no terceiro capítulo tendo em vista que são esses documentos que indicam em nível mundial algumas tendências esperadas da educação escolar. Mas, por que precisamos de uma nova educação, conforme apontado pelo relatório da Unesco? Esta “nova educação” atende aos interesses dos trabalhadores? Nosso intuito é construir uma nova categoria analítica no campo teórico-prático educacional que possa elucidar aos educadores brasileiros o movimento constituinte de uma pedagogia aliada aos preceitos atuais do neoliberalismo e, deste modo, oportunizar novos debates em torno de uma concepção de formação que categoricamente expõem a classe trabalhadora aos mais cruéis mecanismos de exclusão de postos de trabalho mas que exigem do trabalhador “resiliência”, “competência socioemocional” e “atitude empreendedora”. Importante mencionar que para a construção teórica deste capítulo, tomaremos por referência um caminho diferente daquele tradicionalmente seguido pelas perspectivas mais críticas, qual seja, a partir da compreensão do modo de produção e reprodução da vida humana no capitalismo, especificamente, no sentido tomado a partir do sistema de acumulação flexível engendrado em meados da década de 1970. Deste modo, nossa contribuição ao debate é prospectar outra compreensão do fenômeno educacional a partir do neoliberalismo pautado em um quadro normativo centrado na lógica de mercado generalizada, como mencionam Dardot e Laval (2016, p. 34) que compreende “desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade”. Dito isto, esse outro caminho implica em seguir com o decurso histórico das produções já elaboradas no âmbito educacional, mas, com a demarcação dessa reorientação das bases críticas para compreender o fenômeno educacional aos moldes de uma nova racionalidade imposta pelo neoliberalismo, sobretudo a partir de 1990.

Por fim, **a terceira etapa do estudo busca**, a expressão material da nossa proposta de tese, focalizada no Ensino Médio, sobretudo as políticas curriculares para a formação dos jovens brasileiros a partir da Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017¹⁶). O apelo das necessidades de o mercado de trabalho voltarem para a formação dos jovens é pauta constante das orientações advindas dos Organismos Internacionais, conforme mencionamos anteriormente. Por isso, a escolha pela etapa do Ensino Médio se deu por entendermos que os preceitos da pedagogia neoliberal poderiam ser mais evidentes nessa etapa de estudos uma vez que, as necessidades formativas alinham-se fortemente as do mundo do trabalho, ou mais precisamente, do mercado de trabalho atual, ao qual, em última instância, se constitui como possibilidades de força de venda do trabalho e não de emprego. Definimos como campo empírico a ser objeto de estudo do terceiro capítulo as orientações curriculares prescritas para etapa do Novo Ensino Médio – NEM, especialmente na BNCC e no CBTC, com foco para o debate sobre o Projeto de Vida, o empreendedorismo e as competências socioemocionais.

O escopo teórico que serviu de base analítica do campo empírico foram teóricos contemporâneos tais como Laval (2019); Dardot e Laval (2016); Bröckling (2015); McCafferty (2010) e documentos do Banco Mundial (2018, 2019), Unesco (2022, 2023) e Instituto Ayrton Senna (2020) para analisar a relação entre o neoliberalismo, as necessidades formativas postas a partir da pedagogia neoliberal e os novos sujeitos aptos à “esfera da empregabilidade”, ou, dito de outro modo, aptos a serem, eles próprios, responsáveis por criarem os seus postos de trabalho a custas, obviamente, de muitos direitos trabalhistas que não lhe dizem respeito.

De certa forma, a exigência do mercado de trabalho também perpassa pela subjetividade do trabalhador. Para Ramos (2006, p. 254-255, grifos nossos):

[...] não só os novos conceitos de produção fazem apelo ao desenvolvimento das capacidades subjetivas do trabalhador, como o faz também o desemprego, pelo fato de obrigar o indivíduo a encontrar alternativas de integração social, exigindo dele um domínio de auto-conhecimento de si próprio para **mobilizar seus recursos subjetivos em prol da própria sobrevivência**.

Assim, buscamos também discutir as consequências, coletivas e individuais aos interesses da sociedade, evidenciando suas implicações no âmbito educacional. Como indica Wood (2011), aos moldes do capitalismo, mais esferas sociais são transferidas para além do alcance de uma responsabilidade democrática. Segundo a autora (Wood, 2011, p. 8): “Toda prática humana que é transformada em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático.

¹⁶ A Lei do Novo Ensino Médio alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo, dentre outras alterações, a organização curricular que contemple a BNCC.

Isso significa que a democratização deve seguir *pari passu* com a “destransformação em mercadoria”. Na esteira da compreensão sobre a sociedade pautada na ideia de bens que possam ser comercializados, ao transformar os direitos sociais em serviços privados, o neoliberalismo tensiona a ideia de democracia, realizada por meio da ideologia, a ideologia dos serviços. Nesse ínterim, o neoliberalismo define que todas as esferas sociais e políticas se determinam a partir de uma racionalidade que percorre todo tipo de organização: a escola é uma empresa, os hospitais são uma empresa, o Estado é uma empresa pautada na lógica da gestão. O indivíduo também não se entende mais como membro de uma classe social, mas como um empreendimento, portanto, uma empresa-indivíduo, um empresário de si mesmo (O QUE..., [2022]). Essa perspectiva do Estado mais dinâmico e pautado no modelo de gestão visa, além de reduzir custos públicos e aumentar a eficácia de sua atuação, “[...] subverter radicalmente os fundamentos modernos da democracia, isto é, o reconhecimento de direitos sociais ligados ao status de cidadão” (Dardot; Laval, 2016, p. 274). Com efeito, os autores defendem que há em pauta uma concepção de compreender a sociedade não mais aos moldes de uma sociedade industrial. Nestes termos, o sujeito também é outro, é um sujeito neoliberal em formação. Nas palavras dos autores: “Se existe um novo sujeito, ele deve ser distinguido nas práticas discursivas e institucionais que, no fim do século XX, engendraram a figura do homem-empresa ou do ‘sujeito empresarial’” (Dardot; Laval, 2016, p. 322).

Ao tratar das mudanças observadas nas últimas duas décadas do século XX em relação ao trabalho e emprego, Zarifian (2001, p. 18) pontua como o distanciamento da referência “qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo” transmuta todo o cenário de debates e de possíveis negociações implicadas na medida em que a lógica das competências necessária ao indivíduo foi rapidamente naturalizada, tornando-se o modelo de avaliação de mão-de-obra. Tomando por referência essas implicações no âmbito do sujeito individual, Bröckling (2016, p. 15) destaca que o denominador comum de uma racionalidade empresarial pode ser estabelecido nos termos de apontar uma conduta empresarial e procedimental para as quais cabe ao empreendedor de si buscar meios de aproximar-se de tal modelo.

Ainda conforme Zarifian (2002, p. 82, grifos nossos), “[...] parece-nos que uma tendência fundamental da sociedade incita, **em especial as jovens gerações**, ao desenvolvimento de identidades fora da empresa, identidades a que as pessoas não querem renunciar. Identificamo-nos com a empresa apenas em parte [...]”. Ainda que esse excerto se refira as mutações que vinham se apresentando no contexto do trabalho nas empresas, tal situação implica em lançar luz para além da relação trabalhador-empresa, visto que tais práticas parecem terem se expressado também nos contextos de formação de futuros trabalhadores.

Na esfera educacional, tal situação é denunciada por Mccafferty (2010, p. 541), ao destacar que ainda há poucas pesquisas sobre impacto no desenvolvimento dos estudantes do envolvimento das empresas e a incorporação de práticas da chamada “educação empreendedora”. Essa situação sugere que é cada vez mais presente, no contexto escolar, os preceitos empresariais agora precocemente mascarados nos discursos atuais sobre as novas demandas da educação. Assim, tem-se que no neoliberalismo a educação e a saúde emocional dos indivíduos estão no escopo de questões centrais. Conforme Olssen (2006, p. 8, tradução nossa):

Nesse modelo, cada pessoa passa a ser um empreendedor autônomo responsável ontologicamente por seus próprios eus e seu próprio progresso e posição. Os indivíduos têm total responsabilidade sobre suas decisões e investimento e devem ter por objetivo a produção de mais-valia.

O excerto nos oferece a necessidade de reflexões e horizontes de produção teórica no campo das implicações sociais da educação pautada em uma lógica neoliberal, que contemple e aprofunde a perspectiva crítica de análise marxiana acerca da formação humana no que tange às relações sociais, tendo em vista a materialidade contida na constituição de um sujeito neoliberal, empreendedor de si. Mais propriamente, a reorganização da atividade de trabalho do sujeito empresário de si, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, em particular, retomando seu desenvolvimento em termos de recorte histórico, nas primeiras décadas do século XXI.

2 LIBERALISMO E NEOLIBERALISMO: CONTRADIÇÃO INTERNA

Os prefixos “neo” e “pós” frequentemente são usados para referenciar um dado conceito, seja político, econômico ou social em que, ele por si não seria capaz de explicar os movimentos contemporâneos, mas que a partir de seu conteúdo busca-se compreender o estágio atual sem cair em certos anacronismos. Mas, se em certas conceituações os prefixos significam uma continuidade, em outros casos, o prefixo pode ser a expressão de uma contradição de sua referência original. Ao tratar da agenda pós-moderna Wood (1996) indica que enquanto alguns intelectuais da direita conclamam o fim da história pelo triunfo do capitalismo, do ponto de vista de intelectuais da esquerda o que acabou foram as antigas verdades assentadas em clássicos princípios de racionalidade. Mas, independentemente da visão de mundo acerca da pós-modernidade, a autora conclui que: “Aparentemente, o que terminou não foi uma época diversa ou diferente, mas a mesma época, outra vez” (Wood, 1996, p. 120).

Lyotard (1979, p. 4) tensiona o papel da ciência a partir da periodização da pós-modernidade e ressignifica suas duas principais funções: o modo de se produzir ciência por meio da pesquisa científica e, por decorrência, a transmissão dos conhecimentos, o que incide diretamente na forma institucionalizada de transmissão dos conhecimentos: a formação escolar¹⁷. Há uma mudança do estatuto do que é científico, o que torna a ciência mero discurso. Nestes termos, o método utilizado são os jogos de linguagem e suas “crises de relatos”, uma vez que, o período caracteriza-se como uma descrença em relação aos metarrelatos produzidos pelas ciências modernas. A lógica dessa legitimação, em termos de verdade científica, orbita na esfera das performances e do melhor desempenho, visto que, conforme Lyotard (1979, xvii): “[...] ela quer, simultaneamente, menos trabalho (para baixar os cursos da produção) e mais trabalho (para aliviar a carga social da população inativa)”. O conhecimento, também “precisa de uma nova métrica”, precisa tornar-se operacional e ser moldado em termos de quantidades de informações que é capaz de produzir. Desta feita, a “[...] relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com esta última, ou seja, com a forma de valor” (Lyotard, 1979, p. 5). A produção do conhecimento alinha-se com uma nova produção, como valor de troca e perde seu próprio fim, o valor de uso.

¹⁷ Objeto de análise mais aprofundada do terceiro capítulo da tese.

Ao tratar da ciência e da produção do conhecimento, na transição da modernidade à pós-modernidade, Moraes (2009) explicita o modo como a produção do conhecimento se apresenta em contradição com o modo de fazer ciência e produzir conhecimento. A agenda pós-moderna e seus princípios básicos, quais sejam, a naturalização do capital, o atomismo social e a afirmação abstrata de valores emancipatórios, produz no campo do conhecimento, uma época cética e pragmática em que as teorias são compreendidas como meros discursos a respeito da realidade. Em meio ao ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico, as ciências não seriam capazes de superar suas antinomias e, por decorrência, não teriam respostas aos problemas práticos da vida cotidiana.

Ainda conforme defesa de seu argumento, a autora destaca que a disseminação dos efeitos da reestruturação econômica advinda do que se convencionou chamar de neoliberalismo tornou-se imperativo a todas as atividades humanas. Seu argumento é de que, com a pulverização dos preceitos do neoliberalismo em todas as esferas da vida em escala mundial, a discussão teórica sucumbe à lógica da competitividade, uma vez que a educação e o modo “moderno de produzir conhecimento em educação” é uma barreira às necessidades de um mercado insaciável pautado na lógica da competitividade (Moraes, 2003, p. 153).

Para Wood (1996), um dos principais pontos da pós-modernidade refere-se a ênfase na fragmentação do conhecimento humano, do mundo e, por decorrência, na incapacidade humana de uma política emancipatória pautada em uma visão universal. Assim, até a crítica ao capitalismo é inexistente, assim como a crítica ao Estado e a uma sociedade de classes, abrindo espaços para embates fraturados sobre “políticas de identidade”, já que o capitalismo não pode existir como um sistema totalizante, universal nos preceitos pós-modernos. Nessa direção, Rosa (2019, p. 427) destaca que, os efeitos da pós-modernidade foram percebidos: a) nas instituições que, outrora eram consideradas inabaladas; b) na esfera da vida individual e coletiva, na medida em que, suas identidades estáveis foram colocadas em suspenso; c) na ruptura dos Estados nacionais, e numa falsa homogeneidade que desmontou fronteiras institucionais tais como economia e arte; economia e política, e política e ciência. Essa “virada de Copérnico” que atingiu as instituições é marcada também: “[...] pela concepção de que o mundo ou ‘a vida’, da perspectiva tanto dos sujeitos quanto da política, não seria mais legível, compreensível e configurável – e tampouco precisaria mais sê-lo, pois a pretensão de controle e autonomia seria apenas uma quimera da Modernidade” (Rosa, 2019, p. 427).

Para Harvey (2014), os modos de pensamento para se tornarem dominantes precisam “[...] propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos,

nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos”. Por decorrência, compreende-se que, a partir do momento em que se incorporam à vida cotidiana sem ser questionado, tal aparato conceitual se torna bem-sucedido.

Essa racionalidade, enquanto forma de compreender o mundo, está posta também no debate sobre o neo (liberalismo). Laval (2019) aponta um erro histórico da compreensão sobre o neoliberalismo entre os “liberais” e os “antiliberais” ao entenderem que o papel do Estado, para ambas as concepções, era compreendido como algo descolado dos interesses privados, como se estes pudessem se autorregular e funcionar sem a interferência daquele. Por certo, pontua o autor, a desregulamentação e as privatizações que ganharam força a partir da década de 1980 possibilitaram o entendimento de que os Estados-nações cediam espaço para princípios puramente mercantis. Explicitamos essas contradições na sequência.

2.1 O LIBERALISMO COMO GÊNESE DE UMA NOVA RACIONALIDADE SOCIAL

É como desenvolvimento da modernidade que se entende a constituição do Estado-Nação, a partir das ideias do liberalismo (em meados do século XVIII e XIX). Esse período significou, sobretudo, a afirmação do sistema capitalista como modo dominante de produção e a efetivação de duas classes sociais: a burguesia e o proletariado, uma revolução, portanto, no processo de trabalho (Pereira; Gioia, 2012). No período em questão, procederam-se mudanças na racionalidade da sociedade em todos os aspectos: o poder econômico passou da nobreza à burguesia e conseqüente restrições à intervenção do Estado, pois este limitava as atividades da burguesia. A crença era que “[...] a economia deve se desenvolver de acordo com leis naturais, sem intervenção do Estado” (Pereira; Gioia, 2012, p. 260).

Para Dardot e Laval (2016), o liberalismo e seus princípios— direito à propriedade privada, liberdade do comércio das mercadorias e equilíbrio de mercado —, constituem-se em dogmas que sustentam o equilíbrio social. Esse é o pensamento dominante do liberalismo do século XIX, mas que carrega tensões e problemas, uma vez que mudanças nesses princípios romperiam com o equilíbrio social e causaria um hiato na ideia de progresso. Conforme Granem (2012, p. 145-146): “A solução da mão invisível, em que interesses privados ao invés de se chocarem produzem bem-estar social, se contrapõe e supera as formulações do contrato social para a explicação da emergência da ordem liberal nascente”. Segundo a autora, Adam Smith (1723-1790) está entre os grandes pensadores da modernidade e, sua compreensão da lei do mercado o coloca em uma posição de destaque para a construção do ideário liberal. A explicação para o indivíduo e o individualismo encontra em sua teoria a solução na qual a

ordem social possa ser pensada. Sua explicação, assentada exclusivamente na ação dos indivíduos justifica “naturalmente” o resultado da ordem social do mercado.

Assim, Smith (2019) destacava que o trabalho nas sociedades mais desenvolvidas é feito para satisfazer não apenas as necessidades de um trabalhador, e tampouco esse trabalhador é capaz de suprir sozinho suas necessidades. Em suas palavras:

O trabalho solitário de um único indivíduo, está claro, é totalmente incapaz de supri-lo de todo alimento, toda vestimenta e toda acomodação que não só o luxo próprio dos grandes, mas também os apetites naturais do mais simples camponês parecem requerer em qualquer sociedade civilizada (Smith, 2019, p. 327).

Desta forma, o autor destaca que os ricos e poderosos de uma sociedade civilizada possuem infinitamente mais bens necessários à sua vida do que qualquer pessoa de uma sociedade menos civilizada, uma vez que, os pobres trabalham para suprir tanto as suas necessidades, como as necessidades e luxos de seus superiores. Já entre as sociedades selvagens, o indivíduo usufrui do produto de sua própria produção. É possível perceber que, o autor em pauta consegue “justificar” para aquele momento histórico, as diferenças e injustiças sociais na mesma medida em que enaltece o trabalho coletivo em prol de um benefício individual. Smith (2019, p. 330-331) também justifica a divisão do trabalho e a naturalização de diferentes classes sociais na divisão e distribuição da produção:

Supondo-se, portanto, que o produto do trabalho da multidão fosse justa e igualitariamente dividido, seria de se concluir que cada indivíduo não poderia ser muito mais bem provido do que uma única pessoa que produzisse para si. Mas, no que concerne ao produto do trabalho de uma grande sociedade, nunca há uma divisão justa e igualitária.

As elaborações do autor são a base que sustentou o discurso natural do liberalismo e suas desigualdades colocando em evidência a necessidade da divisão coletiva do trabalho, em prol de um suposto individualismo coletivo. Ainda que suas elaborações, na aparência, justifiquem a divisão do trabalho, ele mesmo se contradiz ao indicar que não há possibilidades de uma divisão justa, colocando a desigualdade social como um mecanismo necessário e prosaico para que todos possam ter acesso aos bens produzidos.

Em suas teorizações sobre o liberalismo, Smith toma por base as ideias de John Locke (1632-1704) e Bernard Mandeville (1670-1733). Conforme Andery, Micheletto e Sérgio (2012), Locke foi quem melhor defendeu o liberalismo, expressão de seu tempo, marcado pela ascensão da classe burguesa em meio a disputas com a monarquia absolutista. Essas disputas giravam em torno da tentativa de criar uma organização social, e, portanto, política, que

atendesse aos interesses dessa nova classe. “Locke foi, sem dúvida, um dos mentores e divulgadores do liberalismo, concepção filosófica que se associa aos interesses burgueses” (Andery; Micheletto; Sérgio, 2012, p. 221).

Para opor-se ao direito divino de poder, Locke partiu do entendimento de que o homem é um ser natural, com características que lhe são próprias. Nesse estado natural, os homens são livres e em plenas condições de organizarem o poder (Vieira, 2020), rejeitando assim, a ideia de que o governante tenha direito divino. Na esteira de sua compreensão de homem natural, que nasce igual e com direitos iguais, assenta-se a defesa de que esses direitos iguais ao assegurarem a sobrevivência dos homens, garantem o direito à propriedade privada. Naturaliza-se, também a noção de que os homens devem trabalhar para sua sobrevivência, sendo o trabalho ligado fundamentalmente à propriedade de terra. Suas ideias traduzem o momento histórico de sua época e, segundo Andery, Micheletto e Sérgio (2012, p. 233, grifos nossos), duas questões estão em pauta:

Em primeiro lugar, o imenso avanço que significou a concepção de que o trabalho era um direito humano, um direito de todos os homens. **Em segundo lugar**, a relação dessa concepção com um momento de transição para um novo modo de produção, o capitalismo, que exigiria uma ideologia do trabalho na qual os homens considerassem a venda da força do trabalho como direito, e não como uma exploração.

Enfatizava-se que, em uma sociedade que tem por base o comércio e a produtividade das terras, uma sociedade comercial, essa estaria muito melhor do que uma sociedade primitiva. Nesse sentido, ele destacava que o direito à propriedade será do homem, e o papel do Estado, é o de garantir a preservação dessa propriedade (Várnagy, 2006). Neste aspecto, sua defesa de uma sociedade política justifica-se pelo fato de que uma vez superado o estado de natureza dos homens, estes devem submeter-se a uma sociedade politicamente organizada. Isso implica que cada sujeito “[...] tenha renunciado ao seu poder de executar por si próprio a lei natural para proteger os seus direitos e entregue o mesmo à sociedade civil, à comunidade política”. Entretanto, fica claro que, o papel do governo “[...] está estritamente limitado e cumpre uma função: a de proteger a comunidade sem interferir na vida dos indivíduos” (Várnagy, 2006, p. 67-68).

Outra influência de Adam Smith foi Bernard Mandeville. Em seu texto mais conhecido, *A Fábula das Abelhas* (2017), sistematizado de modo gradativo no período entre 1705 a 1729, sua ideia principal é a de que os vícios individuais são transformados em riqueza de todos na medida em que o consumo incide no comportamento humano e, assim, possibilita aumento de produção, resultando em emprego à classe operária (Vieira, 2020). Mas, sua obra

foi duramente criticada, pois ele expunha que os vícios, e não as virtudes que praticamente inexistem, é que seriam a base do desenvolvimento da sociedade (Brito, 2014). Sobre a fábula e o poema “*A colmeia ranzina ou De canalhas a honestos*”, Mandeville (2017) explicita que as abelhas viviam em suas colmeias em luxo e conforto e, assim como os homens, faziam tudo o que se tem em uma cidade. Ao final de sua exposição, o autor destaca no texto intitulado “*Moral*”, toda sua crítica as motivações humanas e na impossibilidade de ser abençoado de todas as virtudes e usufruir de toda comodidade que a vida lhe pode proporcionar. Conforme o texto:

Deixem então de se lamentar [...] A fraude, o luxo e o orgulho devem viver, quanto usufruímos dos benefícios. A fome é um flagelo terrível, não resta dúvida, mas quem sem ela se alimenta e cresce? [...] Assim o vício torna-se benéfico, quando aparado e limitado pela justiça. Ora, quando um povo quer engrandecer, o vício é tão necessário ao Estado, quanto a fome que nos faz comer. A virtude sozinha não pode fazer as nações viverem em esplendor (Mandeville, 2017, p. 47).

Ele justifica seu argumento e sua exposição do homem como ele realmente é no item “*Introdução*” da mesma obra. Segundo Mandeville (2017), não devemos nos envergonhar de nossos vícios e virtudes, pois são eles que fazem parte de uma sociedade próspera. Assim como Locke, Mandeville também se ocupou de escritos sobre a educação¹⁸. Em seu texto “*Ensaio sobre caridade e as escolas de caridade*”, o autor expõe sua preocupação em almejar um povo instruído para além de suas atividades básicas e daquelas que se relacionam à sua profissão. Isso porque, trabalhadores devem ser mantidos a um nível mínimo de instrução e a submissão do povo é algo inegociável. Conforme Ferraro (2009, p. 312): “A Mandeville assustava a simples ideia de um povo instruído, que facilmente se poderia transformar em povo insatisfeito”. Nestes termos, ainda que uma sociedade melhore e desenvolva seu nível de vida, “[...] a base dela sempre deve ser mantida: trabalhadores brutos e sem nenhuma tendência a almejar coisas melhores do que a que já têm” (Brito, 2014, p. 26).

A preocupação de Mandeville se justificava na medida em que, “[...] o consumo e a produção de bens na sociedade dependem do trabalho, pois quanto mais uma sociedade se desenvolve mais precisará, para que se viva bem nela, de uma divisão do trabalho” (Britto, 2014, p. 26). E, o trabalho duro deve ser designado à vida dura. Em sua concepção, para que este trabalho seja realizado, nada melhor do que recorrer aos filhos dos pobres (Mandeville, 2017). Ainda que Mandeville tenha exercido influência no pensamento de Adam Smith, cumpre

¹⁸ Dedicamos um capítulo para examinar mais detalhadamente a relação educação e liberalismo e neoliberalismo.

destacar que suas semelhanças não podem obscurecer as suas diferenças. Em Smith há a mesma tônica em relação à divisão do trabalho explicitada por Mandeville. Neste último, a ignorância do povo justifica-se como condição de ordem e deve ser preservado. No primeiro, há uma manifestação de que a estupidez e a ignorância afetam os trabalhadores dessa divisão do trabalho e, por decorrência, o progresso da sociedade.

Smith (2019) explica que a divisão do trabalho faz com que seja possível justificar o modo como sociedades mais civilizadas possuem uma quantidade enorme de bens e riquezas que, segundo ele, são distribuídas para toda a sociedade, ainda que de maneira desigual. Assim, o autor confere à educação, uma importância diferente daquela manifestada por Mandeville. Para Smith, a sociedade comercial deve se ocupar da educação e o poder público necessita dar a devida atenção à educação daqueles que estão desprovidos de fortuna. Essa educação aos filhos dos mais pobres deveria ter como conteúdo principal saber ler, escrever e contar, somados a noções das questões mais importantes de mecânica e geometria (Ferraro, 2009).

Cumprido destacar que o trabalho, no âmbito da ontologia marxista, é uma atividade humana vital. É a categoria central do processo de humanização do ser, ser este que é social. O trabalho, portanto, é uma especificidade exclusivamente humana e se efetiva sempre como condição eterna do homem transformar a natureza para satisfazer suas necessidades (Marx, 1986). É no trabalho e a partir dele que os homens se distinguem dos animais e superam seus limites biológicos, produzindo a si e a humanidade, modificando sua própria natureza (Lukács, 1978). Essa atividade sempre é realizada em uma forma específica e historicamente determinada de organização social (Marx, 1986). Por isso, para compreender tal distinção, mais importante do que compreender o que se produz, é compreender como se produz o humano.

As compreensões de Marx partem da categoria trabalho, uma vez que, a base para o entendimento de uma sociedade e a característica fundamental do homem, está no trabalho. Conforme Andery e Sérgio (2012, p. 399):

É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, se constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem, transforma a sociedade e faz a história. O trabalho torna-se categoria central essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade.

Então, sendo o trabalho o modo de produzir e reproduzir a humanidade, Marx (1986) revela que esse *modus operandi* corresponde a cada momento histórico. A exemplo disso, cita-se que as formas de trabalho, de como se produz o humano, já passaram por

diferentes etapas no processo de desenvolvimento da humanidade: a sociedade escravista, feudal e o modo capitalista de produção e reprodução da vida.

Por exemplo, no modo de produção anterior ao capitalismo, o feudalismo, as relações sociais se assentavam na propriedade privada da terra colocando em oposição os senhores feudais, os donos da terra, como classe dominante e, como classe dominada, os servos que se encontravam vinculados à terra e, por isso, deviam servir ao seu senhor, o proprietário da terra. Estes cultivavam a terra e produziam para sua própria sobrevivência e para a sobrevivência dos seus senhores. Uma sociedade em que, a produção dos bens de consumo pautava-se na necessidade de consumo dos membros daquela sociedade. Nessa organização social, para a produção necessária de instrumentos e objetivos requeridos nessa sociedade tais como locomoção, moradia e instrumentos de trabalho, Saviani (2015, p. 158) destaca que, “[...] foram constituídas as corporações de ofício dirigidas pelo mestre, a quem estavam subordinados os oficiais ou companheiros e aprendizes”.

Nessa perspectiva, os estudos de Marx contribuem para entender o processo do trabalho, enquanto categoria ontológica, no modo de produção capitalista, que degrada a atividade vital de produção e reprodução da vida. Isso porque impõe aos indivíduos um tipo de trabalho que torna o trabalhador tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, já que o que ele produz pertence ao capitalista. O que o trabalhador possui é a sua “força de trabalho” que precisa, necessariamente, ser vendida.

Isso foi possível a partir do desenvolvimento e transformação do dinheiro em capital que, conforme Marx (1986), tem como ponto de partida a circulação de mercadorias. O autor explicita que, os pressupostos teóricos que possibilitaram o surgimento do capital são: a) produção de mercadorias; b) comércio (que é a circulação desenvolvida da mercadoria). O dinheiro é a primeira forma de aparecimento do capital e as diferenças entre eles situam-se na forma de circulação. Conforme Kurz (2015, p. 72-73), “[...] a produção de mercadorias nas sociedades pré-modernas tinha apenas caráter marginal e a vida era reproduzida na sua maior parte sob outras formas. Karl Marx apreendeu esta diferença em duas simples fórmulas da relação mercadoria (M) e dinheiro (D)”. Na forma direta de circulação de mercadorias, nos termos de uma sociedade pré-moderna, temos: Mercadoria – Dinheiro – Mercadoria (M – D – M). Essa fórmula consiste na dinâmica vender para comprar. Inúmeras camadas históricas criaram a possibilidade de uma formulação derivada: Dinheiro – Mercadoria – Dinheiro (D – M – D). Aqui o movimento é comprar para vender. E dessa deriva D – M – D^I que é a fórmula geral do capital, que consiste na dinâmica de circulação das mercadorias em que o valor se valoriza (Marx, 1986).

Portanto, antes do sistema capitalista, na circulação simples de mercadorias acontece a substituição de um valor de uso por outro valor de uso para satisfação de necessidades humanas. Conforme Lukács (2012, p. 409), “no valor de uso está embutida a transformação de objetos naturais em objetos adequados e úteis à reprodução da vida humana”. Essa substituição se dá com a mediação do dinheiro e dela obtém-se duas metamorfoses: a) A primeira diz respeito a transformação da forma mercadoria para a forma dinheiro, $M - D$, que consiste na dinâmica da venda; b) a segunda metamorfose incide na compra, em que a forma dinheiro se metamorfoseia para forma mercadoria, sendo $D - M$. Ambas completam o ciclo da circulação simples de mercadoria, que por si só não acrescenta mais valor a mercadoria, portanto, o capitalista por este movimento histórico não acumula capital. O que diferencia a circulação simples das mercadorias é a ordem contrária dos processos: venda e compra. Deste modo, inverte-se a relação dinheiro-mercadoria-dinheiro, pois “os próprios objetos concretos da necessidade são apenas o ‘meio’ para a valorização do capital-dinheiro, isto é, para a transformação de valor (D) em mais valor (D')” (Kurz, 2015, p. 73). Essa “mágica” acontece, como explica Marx (1986) da seguinte forma: o capitalista compra mercadorias de A e revende a B. Porém, como simples possuidor de mercadoria como valor de troca, vendo mercadoria para B e compro as mercadorias de A. A e B são apenas compradores ou vendedores. Assim, “no valor de troca, o tempo de trabalho socialmente necessário se torna critério e o regulador do intercâmbio social dos homens determinado pela economia [...]” (Lukács, 2012, p. 409). A compra e venda das mercadorias A e B, no caso do capitalista, existe a criação do mais-valor.

Para Marx (1986), a mais valia – transformação de dinheiro em capital – não se forma na dinâmica em que vendedores vendem as mercadorias acima do seu valor e que compradores comprem a mercadoria abaixo do seu valor. O possuidor da mercadoria força de trabalho precisa de duas condições para vendê-la ao possuidor de dinheiro: estar com força de trabalho disponível e estar despossuído de outras mercadorias para vender, uma gênese da expressão atual do eu-empREENDEDOR. Este é o trabalhador essencial para o capitalista. Sendo assim, as alterações no preço, que é a forma monetária do valor da mercadoria dinheiro, não formam mais valia. O desenvolvimento das forças produtivas, portanto, conduziu a geração de bens para além do atendimento das necessidades de consumo. As relações feudais se transformaram no seu entrave no desenvolvimento dessas forças produtivas. O homem não produz para sua subsistência, mas é determinado a produzir excedente para gerar mais riqueza ao burguês (Saviani, 2015). Essa compreensão denunciada por Marx é a base de nossa discussão nos termos atuais do capitalismo contemporâneo. Nestes termos, permanece o debate acerca da produção de mais valia e da “negociação” pela venda da força de trabalho, ainda que, na

atualidade, esta seja a “produção” daquele que se intitula como empreendedor, que apresentaremos mais adiante.

No período histórico do liberalismo, toda a noção de liberdade do indivíduo e de individualismo está assentada em autores que defendem a livre concorrência e o livre-mercado, abandonando as limitações do comércio e indústria no período do mercantilismo. Portanto, a racionalidade do período

[...] foi profundamente marcada pela ascensão econômica e política da burguesia e tendeu a refletir as ideias, interesses e necessidades dessa classe [...] expressou, embora de diferentes formas e em graus variados, três valores básicos da sociedade burguesa: **a liberdade, o individualismo e a igualdade** (Pereira; Gioia, 2012, p. 281, grifos nossos).

Essa noção de liberdade e igualdade era representativa para a classe burguesa, não se estendendo, portanto, à classe operária. Segundo a compreensão marxista, o desenvolvimento da sociedade e suas forças produtivas ocorre a partir de contradições inerentes a esses fenômenos e levam a sua constante transformação. Assim, o capitalismo, como expressão do modo de produção e reprodução de seu tempo, é composto por diferentes momentos de crises e tensões. Essas crises do capitalismo, próprias do livre mercado, base do liberalismo, sobretudo em meados dos séculos XVII e XIX, dão passagem para outras formas de compreender a vida em sociedade. Mas, “o crescimento sem limites e obstáculos do capitalismo era visto, por seus defensores, como o único caminho de solução para suas crises e para a pobreza” (Andery; Sério, 2012, p. 393). Uma dessas soluções, defendidas pelos defensores do liberalismo, foi a reorganização do próprio sistema capitalista. Na atualidade, tem-se o neoliberalismo como expressão de uma racionalidade responsável pela reorganização do sistema capitalista.

2.2 O NEOLIBERALISMO: CONTINUIDADE DA RACIONALIDADE LIBERAL?

O termo neoliberalismo implica considerar que ele se constitui dentro de um campo de embates e nem sempre constituindo consensos. Há semelhanças e divergências com relação as ideias de livre mercado, intervencionismo econômico e ao papel do Estado. Conforme Andrade (2019), o termo neoliberalismo, a partir das reformas de Augusto Pinochet em 1978 no Chile, começou a ser usado por seus críticos com uma forte rejeição às ondas de privatizações e ao desmonte do Estado de bem-estar social implementado no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial. Assim, a estratégia de seus adeptos era naturalizar a ação de modo

a não ser mais necessário se designar nominalmente a ela. Na década de 1990, a crítica se estende a toda uma época e se converte no modo pelo qual a sociedade contemporânea apresenta-se. Inserem-se no conceito, portanto, além de um modelo de economia política, todos os fenômenos culturais, ideológicos e políticos, formando, conforme defendem Dardot e Laval (2016), uma nova racionalidade social.

Harvey (2014) define o neoliberalismo como uma teoria que a partir da proposição de atividades político-econômicas, indica que a capacidade empreendedora de cada sujeito é que pode prover da melhor maneira o bem-estar humano. Essa capacidade empreendedora configura-se via estruturas institucionais que garantam o direito à propriedade privada e o livre comércio na mesma medida em que o Estado deve criar e garantir a preservação dessa estrutura. A ideia de empreendedorismo como mecanismo individual de bem-estar humano faz com que, conforme Brown (2019, p. 200), todos os aspectos humanos sejam também submetidos “[...] a cálculos de investimento sobre seu valor de futuro. Conforme nos tornamos capital humano de cima a baixo, e também em nosso íntimo, o neoliberalismo torna a venda da alma algo cotidiano, e não um escândalo”.

Desta feita, apresentamos a discussão e o debate sobre o neoliberalismo empreendido neste estudo nas seções subsequentes estruturadas em dois momentos: o primeiro apresenta as tentativas de reorganização do sistema capitalista a partir do início do século XX, notadamente uma de viés liberal nos termos do individualismo e outra, com preceitos reformistas pautados em um ideal de bem estar social; e o segundo expõe ao debate a efetiva configuração do neoliberalismo no bojo do cenário a partir da década de 1970, destacando, sobretudo, uma nova configuração do neoliberalismo nos termos de uma sociedade empresarial que difere de concepções consolidadas até então.

2.2.1 O novo liberalismo: tensões e reajustes

Antes do neoliberalismo se configurar como uma nova racionalidade social, o liberalismo passou por tensões e tentativas de ajustes:

Para se compreender a racionalidade social construída desde o liberalismo até o neoliberalismo, sobretudo em suas contradições, colocamos em evidência o argumento defendido por Dardot e Laval (2016) em que examinam tal racionalidade a partir de uma ideia de governabilidade. Conforme os autores:

A partir de meados do século XIX, o liberalismo expõe linhas de fratura que vão se

aprofundando até a Primeira Guerra Mundial e o entreguerras. A tensão entre dois tipos de liberalismo, o dos reformistas sociais que defendem as ideias de um bem comum e o dos partidários da liberdade individual como fim absoluto, na realidade nunca cessou (Dardot; Laval, 2016, p. 37-38).

Há uma ruptura em uma suposta unidade do liberalismo que se estende até meados de 1930 e atinge, pouco a pouco todos os países em acelerado processo de industrialização. Essas crises também possibilitaram com que emergissem propostas de reformistas sociais que transitavam entre ideias de cunho socialista em relação à visão da economia e que deram o tom das discussões intelectuais no contexto político a partir desse período. Conforme Dardot e Laval (2016), a partir de 1930, começaram a ganhar força ideias que postulam a necessidade de um mercado autorregulador, passando a ter como foco a natureza da intervenção do governo e seus objetivos. Parafraseando Galbraith (2008), os autores indicam que não é possível colocar em movimento a chamada economia de mercado sem que uma grande rede “[...] de dispositivos sociais, educacionais, científicos e militares herdados dos períodos anteriores ao capitalismo norte-americano” (Dardot; Laval, 2016, p. 272).

Harvey (2014) destaca que, a reestruturação do Estado é uma tentativa de impedir com que haja uma volta às condições sociais bastante desgastadas que vieram à tona nas grandes crises do capitalismo, sobretudo a dos anos 1930. Assim, era necessária uma racionalidade que pudesse cessar com as rivalidades entre os países e iniciar acordos entre as classes. Ao tratar da crise do liberalismo e do nascimento do neoliberalismo, Dardot e Laval (2016) apresentam alguns pontos que justificam sua exposição tais como¹⁹: a) uma ideologia muito estreita; b) a defesa do livre mercado; c) contra a superstição do Estado; d) o nascimento do concorrencialismo *fin-de-siècle*; e) o “novo liberalismo” e o “progresso social”; e, f) o neoliberalismo e as discordâncias do liberalismo.

Sobre a ideia de *uma ideologia estreita*, os autores apontam que as ideias do mercado livre já estavam com dificuldades de se agregarem ao novo capitalismo seguindo as mesmas posições da época da industrialização e urbanização. Era necessária toda uma revisão da economia e da política uma vez que, o “[...] triunfo liberal de meados do século XIX não durou” (Dardot; Laval, 2016, p. 39). Na visão dos autores, as duas maiores potências mundiais pós-meados do século XIX – Estados Unidos e Alemanha – pautavam-se em modelos econômicos independentes e isolados, mas que pouco correspondiam ao sistema financeiro e industrial tanto em sua estrutura como em suas práticas. O que o liberalismo clássico não incorporou foi “[...] o fenômeno da empresa, sua organização, suas formas jurídicas, a

¹⁹ Para outros pontos de exposição dos autores ver: Dardot e Laval (2016).

concentração de seus recursos, as novas formas de competição. As novas necessidades da produção e de vendas exigiam uma ‘gestão científica’” (Dardot; Laval, 2016, p. 40). Essa gestão científica implicava uma empresa moderna, com trabalhadores qualificados e gerida por especialistas em organização. Também na esteira dessa crise no que tange a ideologia do liberalismo está a inadequação das ideias liberais na regulação das condições de trabalho e tentativas frustradas de reformas sociais, conhecidas, principalmente no contexto da Europa. Entretanto, o movimento dos trabalhadores, no âmbito político-sindical, mostrava a necessidade de se repensar sobre uma concepção pautada em uma individualidade harmônica do mundo do trabalho via preceitos liberais. Assim, findado o século XIX, não se projetou uma sociedade pacífica e universal tendo por base a divisão do trabalho. Ao contrário, os liberais conservadores se isolaram e se tornaram incapazes de compreender o movimento da sociedade de seu tempo, ainda que tentassem.

Outro ponto indicado pelos autores sobre a crise do liberalismo refere-se a *defesa do livre mercado*. Os autores indicam que o inglês Herbert Spencer (1820-1903) foi um dos principais autores que se manifestaram contra uma espécie de bem-estar da população, defendida por reformadores sociais. Para Spencer, esses reformadores, falsos liberais atrapalhavam, em sua concepção, um movimento histórico que “[...] deveria prevalecer a cooperação voluntária de tipo contratualista, em detrimento de formas militares de coordenação” (Dardot; Laval, 2016, p. 46). Assim, ele se coloca contrário a toda intervenção do Estado, pois essas instituições que protegem os mais fracos, via dispositivos legais²⁰, atrapalham a vida dos cidadãos e sua leitura, errônea, refere-se a querer socorrer aos mais pobres pela via da coerção. Para ele, essa assistência feita pela ingerência do Estado sem limites é um efeito maléfico, pois não há como, via assistência, resolver todos os males sociais. Seu entendimento é de que, a intervenção ilimitada do Estado tem como meio auxiliar a educação que amplia os desejos inacessíveis a totalidade dos cidadãos. Este aspecto talvez seja o que ainda se expressa na mentalidade social como uma cortina de fumaça, ao levantarem a bandeira de menos Estado, fica claro o limite analítico de tais compreensões na medida em que, o desenvolvimento do capitalismo do início do século XX teve, no estado de bem-estar social, um dos grandes impulsionadores de investimentos em saúde e educação, por exemplo, o que possibilitou a ampliação da própria capacidade do capital na extração de mais valor.

Outro argumento apresentado pelos autores trata sobre a *superstição do Estado*. Ainda na visão de Spencer, toda a teoria política se que fundamenta na democracia moderna

²⁰ Tais como limitação do trabalho infantil e das mulheres nas manufaturas; vacinação obrigatória; controles de usinas de gás, as que sancionam mineradoras por empregarem crianças etc.

precisa ser revisada. Para Spencer, o Estado molda, juridicamente, o que já está em movimento, e, o direito natural não mais se justifica tal como acontecera nos séculos XVII e XVIII. Assim, o direito se funda na condição da vida individual e social. E essa condição social, conforme Spencer, tem como requisito a “[...] existência de contratos tácitos que as partes se comprometem a respeitar [...] a missão do Estado, é por isso, estreitamente circunscrita: ele apenas garante a execução de contratos livremente consentidos, e não cria de modo algum, novos direitos *exnihilo*²¹” (Dardot; Laval, 2016, p. 49).

Outra categoria analisada pelos autores, *o nascimento do concorrencialismo fin-de-siècle*, tendo por base as ideias de Spencer, indica que é um período em que o autor acredita que uma espécie de cooperação voluntária a partir de contratos de atividades, faz com que essas atividades tenham uma dependência mútua assegurada e traça um paralelo entre a evolução econômica e a evolução das espécies. Sua virada de pensamento indica que, nem todos são convidados a estarem envolvidos nas benesses do liberalismo. Assim, ele associa a ideia da concorrência econômica à da concorrência e luta pela sobrevivência geral. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 53): “Spencer vai deslocar, assim, o centro de gravidade do pensamento liberal, passando do modelo da divisão do trabalho para o da concorrência como necessidade vital”. Essa conclusão, indicam os autores, faz com que a racionalidade envolta na ideia de progresso passe da especialização (divisão de tarefas por meio da especialização das atividades), modelo observado nas ideias de Smith e Ricardo, para uma ideia de seleção, em que, não há garantia, ao que participa das regras do jogo, de que terá êxito. Ou seja, apesar de o sujeito se submeter a todas as condições impostas a ele pela evolução econômica, o que vale é o mecanismo dessa evolução pela eliminação dos mais fracos, ainda que, tanto o modelo da especialização como o da seleção continuaram a sobrepor-se em etapas posteriores do liberalismo. Ainda que essa “virada de chave” de Spencer (deslocamento do modelo de troca para o da concorrência) em relação a crise que passava o liberalismo, faz com que tenha diversos e duradouros efeitos. Assim:

O neoliberalismo, em seus diferentes ramos, será profundamente marcado por esse evento, mesmo quando o evolucionismo biológico for abandonado. Será evidente que a concorrência é, como luta entre os rivais, o motor do progresso das sociedades e que todo entrave que se coloca a ele, em particular pelo amparo às empresas, aos indivíduos, ou mesmo aos países mais fracos, deve ser considerado um obstáculo à marcha contínua da vida (Dardot; Laval, 2016, p. 54).

A situação da concorrência torna-se naturalizada e essa racionalidade pauta as

²¹ “Do nada”, expressão do latim.

condutas individuais que têm por mote a luta pela sobrevivência. Na esteira da crise do liberalismo, os autores apresentam outro ponto intitulado por eles de *O “novo liberalismo” e o “progresso social”*. Agora, a ação do Estado, além de ter uma ação intervencionista legítima, era estritamente fundamental para o progresso da economia e da sociedade. A questão a ser resolvida nessa virada de século – acelerada pela Primeira Guerra Mundial –, era então, a busca pela melhora do capitalismo e da condição dos mais pobres. No âmbito teórico, o empenho era de transformar um novo liberalismo com intuito de salvá-lo, ainda que isso significasse fazer uso de críticas elaboradas pelo socialismo para melhorar a civilização liberal. Surge então tentativas de outro caminho, uma terceira via.

Dentre essas tentativas, estava a ideia de pensar a intervenção do Estado, quando necessário, para que este tenha um papel de regular e distribuir o que se considerava como um “socialismo liberal”, tendo em vista evitar uma histeria social e política, e, para tal, o controle das forças econômicas estava no centro da discussão. Assim, na concepção de Leonard Trelawny Hobhouse (1864-1929), é papel do Estado também, garantir ao indivíduo regras que assegurem sua real liberdade, sobretudo a partir de novas legislações trabalhistas. Entretanto, a ideia de liberdade “[...] não é o contrário de coerção, antes é a combinação das coerções exercidas sobre os que são fortes com as proteções dos que são fracos” (Dardot; Laval, 2016, p.61). Portanto, é assegurado, do ponto de vista de um liberalismo social, mais liberdade a um maior número de pessoas via legislação, que é papel do Estado.

No contexto dos Estados Unidos, John Dewey (1859-1952) já indicava que o liberalismo clássico fracassou em seu projeto de liberdade pessoal. Sua crítica ao liberalismo pautava-se na ideia de que, no século XX, o problema a ser considerado seria a ordem econômica e social, fato este que os neoliberais posteriores irão se dedicar. Portanto, a chamada “crise do liberalismo” revelou o equívoco das “leis naturais” na medida em que estas não conseguiram apresentar respostas para que o governo pudesse garantir a ordem social e, ao mesmo tempo, assegurar prosperidade tanto quanto fosse possível. Esse último ponto sobre a crise do liberalismo tratado por Dardot e Laval (2016) refere-se às discordâncias entre o neoliberalismo com o liberalismo. Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma “versão atualizada” do liberalismo, mas, há dissonâncias que marcam a descontinuidade na continuidade.

Os autores destacam que dois caminhos surgem a partir do liberalismo clássico, ainda que um não elimine o outro: a) o ‘novo liberalismo’ e; b) o neoliberalismo. O caminho comum, partilhado por essas duas vias dizia respeito à “[...] responder a uma crise do modo do governo liberal, de superar as dificuldades de todos os tipos que surgiram das mutações do

capitalismo, dos conflitos sociais, dos confrontos internacionais” (Dardot; Laval, 2016, p. 68). Dentre suas dissonâncias, destaque-se que o ‘novo liberalismo’ seria um conjunto de ações, especialmente no plano teórico a partir das ideias de Keynes²², visando à efetiva realização de uma sociedade livre no contexto individual a partir do reexame dos meios jurídicos, morais, políticos e econômicos. Essa realização acontecia via duas propostas: 1) as *agendas* do Estado com o intuito de garantir a essência dos benefícios da sociedade liberal; 2) as novas *agendas* precisam colocar em movimento a confiança nos meios autorreguladores do mercado e, a convicção de que os meios reguladores selavam contratos entre sujeitos ‘iguais’.

Em síntese, o novo liberalismo, sobretudo a partir da crise dos anos 1930, propunha uma revisão dos preceitos liberais com intuito de reformar e salvar o capitalismo de suas próprias crises. Era preciso buscar uma solução que não estava mais dada nas ideias liberais clássicas e, tampouco, uma solução radical típica do socialismo. O novo liberalismo se apresentou como uma proposta que era “[...] mais consciente das realidades sociais e econômicas e procurava definir havia muito tempo uma nova maneira de compreender os princípios do liberalismo, que emprestaria certas críticas ao socialismo, mas para melhorar os fins da civilização liberal” (Dardot; Laval, 2016, p. 57).

Nestes termos, implica em reconhecer que a contradição está implícita e, portanto, é preciso saber usar meios que nem sempre são condicentes com os princípios liberais para a efetivação de sua implementação tais como: “[...] leis de proteção do trabalho, impostos progressivos sobre renda, auxílios sociais obrigatórios, despesas orçamentárias ativas, nacionalizações” (Dardot; Laval, 2016, p. 69), mesmo que, restringindo, superficialmente os interesses individuais pelos coletivos, isso se deve a um dos pontos citados anteriormente: a necessária efetivação de *agendas* que deem condições reais para que os sujeitos realizem seus fins individuais.

O segundo caminho, o neoliberalismo, compreende a necessidade de intervenção do Estado, desde que este não prejudique as regras da concorrência privada. Nestes termos, o papel intervencionista do Estado é o de não intervir no sentido de correção. Portanto, Dardot e Laval (2016, p. 69) destacam que: “Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo da rivalidade satisfaça o interesse coletivo.” Desse modo, o neoliberalismo escancara a virada da função do Estado para atender as necessidades do mercado e assim, garantir com que o princípio da vida coletiva e individual seja a concorrência. Seu triunfo foi “liberar” da imaginação coletiva, a

²²John Maynard Keynes (1883 - 1946), economista que formulou a teoria econômica do *keynesianismo*.

“naturalização” da racionalidade social e, a partir disso, reconhecer que, “[...] a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história e de uma construção política” (Dardot; Laval, 2016, p. 70).

A crise do liberalismo clássico contém uma série de teorias que concordavam ou discordavam entre si na tentativa de traduzir o contexto econômico social que se projetava no final do século XIX e início do século XX. Diferentes fatores mundiais, tais como o socialismo, a Primeira Guerra Mundial e o totalitarismo, impulsionaram essa busca por uma nova resposta que pudesse fazer frente à necessidade de controle social a partir de uma reforma do capitalismo. Assim, nesse período, o novo liberalismo, e mais tarde o neoliberalismo, se projetaram como “solução” para o contexto.

De certo modo, pode-se compreender que a partir do novo liberalismo e do neoliberalismo, o sentido semântico não traduz a oposição fundamental entre ambos, expostos no quadro 2:

Quadro 2 - Oposição entre o novo liberalismo e o neoliberalismo

Novo Liberalismo	Neoliberalismo
Revisão de ordenamentos jurídicos, econômicos, políticos e sociais para garantir a efetiva liberdade individual no social	Admitem a intervenção do Estado para garantir a concorrência do mercado por meio de um enquadramento jurídico
O Estado precisa transpor os limites do dogmatismo do <i>laissez-faire</i> e colocar em movimento a confiança conquistada pelos mecanismos autorreguladores do mercado	A concorrência é o princípio central, portanto, opõem-se a qualquer possibilidade de entrave aos interesses privados

Fonte: elaboração da autora com base em Dardot e Laval (2016).

Após a Segunda Guerra Mundial emergiu entre os diferentes países uma vertente que propunha um Estado mais democrático em que se esperava que sua responsabilidade fosse a administração e reconstrução das nações. Guimarães (2015) destaca que o período do final da década de 1940 a 1970 foi caracterizado por importantes taxas de crescimento, implementação e aumento de políticas que garantissem os direitos sociais e pleno emprego, abonando uma melhoria na qualidade de vida e padrão de consumo. Em comum, havia a “[...] aceitação de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado [...]” (Harvey, 2014, p. 20). Houve a consolidação dos contratos de trabalho e aumento de ganho real dos trabalhadores, que, “[...] ao lado das políticas macroeconômicas keynesianas, contribuiu para manter a demanda

aquecida. As instituições do *Welfare State*²³, oferecendo seguridade social, educação e treinamento, contribuíram para a harmonia social” (Guimarães, 2015, p. 620). O Estado poderia, se necessário, intervir no processo ou até mesmo substituir para assegurar com que o binômio capital-trabalho pudesse garantir emprego, estabelecendo salário social e sistemas de bem-estar social (saúde, educação e outros), instalando políticas fiscais e monetárias chamadas de *keynesianas*²⁴ e políticas sociais conhecidas como *welfarestate*. Segundo Guimarães (2015), essa agenda foi absorvida por diversos países inclusive países de partidos conservadores.

O *keynesianismo*, assim como o neoliberalismo partilham da mesma preocupação: a tentativa de salvar o liberalismo no sistema capitalista. Essa seria a ideia de um “novo liberalismo”, em que, dentre seus objetivos, estavam: controlar as forças econômicas, evitar a anarquia social e política e ter no Estado um papel regulador, com uma democracia representativa para que cada indivíduo possa ter “[...] condições de participar da instauração das regras que assegurarão sua liberdade efetiva. É que a liberdade ganha uma concepção nova e mais concreta com a legislação protetora dos trabalhadores” (Dardot; Laval, 2016, p. 61).

Assim, a crise do liberalismo fez surgir, em ordem cronológica, o novo liberalismo, e posteriormente o neoliberalismo. Conforme Dardot e Laval (2016), essas duas vias, com nomes até certo ponto semelhantes, não se impuseram imediatamente. Considerando o uso de seus conteúdos e abordagens políticas, só foi possível distingui-las no decurso histórico. Nas palavras dos autores:

A proximidade dos nomes traduz, em primeiro lugar, uma comunidade de projeto: trata-se nos dois casos de responder a um a crise do modo de governo liberal, de superar dificuldades de todos os tipos que surgiram das mutações do capitalismo, dos conflitos sociais, dos confrontos internacionais (Dardot; Laval, 2016, p. 68).

Desta forma, esses dois momentos de enfrentamento das crises do capitalismo, embora na aparência seja uma distinção quase não perceptível, traz contradições no modo de compreender e intervir no decurso da crise capitalista.

Harvey (2014) apresenta, para esse período, a ideia de liberalismo embutido. Em países mais avançados, a intervenção do Estado na economia, nas políticas redistributivas, o

²³ Ou Estado de bem-estar social é um modelo de organização político-econômico-social em que o Estado garante a articulação e intervenção em mecanismos de proteção social – Estado, mercado e família.

²⁴ O *keynesianismo* foi formulado pelo economista John Maynard Keynes (1883 - 1946). Em seu ensaio “O fim do laissez-faire” publicado em 1926, o autor demonstra a incapacidade de os antigos dogmas do liberalismo resolverem os problemas do capitalismo. Sua teoria econômica – *keynesianismo* – postula que é preciso um Estado com fortes intervenções nas políticas econômicas a fim de equilibrar emprego e equilíbrio econômico.

Estado de bem-estar social, a ampliação dos gastos públicos a partir das políticas keynesianas teve sucesso no controle do ciclo de negócios. Mas, a partir dos anos 1960 essas políticas começaram a ruir pois o keynesianismo não funcionava mais. Dentre os motivos para sua ineficácia para esse momento de crise estavam: a) o sistema de taxas de câmbio fixas tendo por referência as reservas de ouro; b) volatilidade das fronteiras sob os fluxos do capital recorria sobre o sistema de taxas de câmbio fixas; c) a moeda americana expandiu-se por todo o mundo e saiu do controle de seu país, indo parar em bancos europeus e, por decorrência, o abandono das taxas de câmbio fixas; d) o ouro não era mais a referência de moeda internacional; e) com as taxas de juros flutuantes, suas tentativas de controle foram abandonadas.

Desta feita, havia uma grave crise de acumulação e crises fiscais em vários países e sua superação requeria uma alternativa, o neoliberalismo. Trataremos dessa nova alternativa de reestruturação do capital na próxima seção.

2.2.2 O neoliberalismo a partir da década de 1970: a naturalização de uma nova racionalidade

Frigotto (2018) indica que o neoliberalismo vai ser uma alternativa para a crise do capitalismo que se apresentou, especialmente sobre as últimas décadas do século XX, nos âmbitos teórico, ideológico, econômico, político e educacional. Conforme Antunes (2000, p 39), os elementos que elucidam as crises do capital “[...] afetou tanto a materialidade da classe trabalhadora, a sua forma de ser, quando a sua esfera mais propriamente *subjetiva, política, ideológica*, dos valores e do ideário que pautam suas ações e práticas concretas”. Essa crise estrutural do capital se deu a todo um conjunto de economias capitalistas, sobretudo a partir da década de 1970. Harvey (2014) indica que há uma série de epicentros, a partir dos anos 1978-1980, como rupturas revolucionárias na história econômica e social do mundo. Esses epicentros são apresentados pelo autor como: a) Na China, Deng Xiaoping, propõem a liberação de economia gerida por um governo comunista que tinha cerca de 20% da população mundial; b) Nos Estados Unidos houve a mudança da política monetária por meio do Banco Central dos Estados Unidos (FED); c) Na Grã-Bretanha, Margaret Thatcher assumiu como primeira ministra, levando fim a estagnação inflacionária, restringindo o poder dos sindicatos; d) Ronald Reagan, eleito presidente dos Estados Unidos em 1980, revitalizou a economia quando apoiou as decisões do FED com políticas que se destinavam a restringir o poder do trabalho e assim, liberar os poderes financeiros no seu próprio país, mas também em nível mundial. Na esteira dessas condições mundiais, o papel do Estado de áreas que buscavam

promover o estado de bem-estar social foi redimensionado, mesmo aqueles recém-criados após a queda da União Soviética até os que adotavam o estilo liberal de estado de bem-estar social se renderam e se ajustaram, ao menos em partes, suas políticas e práticas as ideias neoliberais.

Dardot e Laval (2016) explicitam que a racionalidade neoliberal em marcha desde os anos 1980-1990 não significou “colocar em prática” as ideias elaboradas pelo novo momento do liberalismo da década de 1930. Trata-se de uma processualidade de múltiplos fatores tais como “[...] fenômeno de coagulação, apoio, reforço recíproco, coesão e integração” [...] (Dardot; Laval, 2016, p. 34), que ocorreram de modo global, acarretando a implantação desse novo modo de ver e compreender o mundo.

Para Antunes (2000, p. 40) um dos elementos centrais da crise do capitalismo atual indica que:

Com a enorme expansão do neoliberalismo a partir de fins de 70 e a consequente crise do *welfarestate*, deu-se um processo de *regressão* da própria socialdemocracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais da hegemonia do capital com o Fundo Monetário Internacional.

Conforme Vieira (2020), esse status de “novo” liberalismo diz respeito aos efeitos do capitalismo a partir das décadas de 1970 e 1980. Neste período, o *laissez-faire*²⁵ volta a ganhar força ao juntar-se com duas vertentes que impulsionam essa situação: a política de austeridade em que o Estado se reorganiza na redução de custos, e o aumento das privatizações. Neste ponto, o neoliberalismo mantém a máxima do liberalismo clássico: a redução do papel do Estado no que tange as políticas de bem-estar social e uma articulação estreita entre política pública e serviço privado. Nestes termos, o neoliberalismo desse período estava mais próximo de um “novo liberalismo” do que um neoliberalismo que se projeta a partir do século XXI.

Para Granemann (2007), essas políticas sociais se transmutaram em direitos monetarizados e as políticas sociais mínimas são agora operadas por mercados bancário-financeiros, tornando-se elementos de financeirização do cotidiano dos trabalhadores. A autora explica que:

Se as políticas sociais do *welfarestate* não mais se constituem para o capital como mediações para a elevação da extração de mais valia e se as lutas de classe não apresentam potencialidade suficiente para questionar a propriedade privada e

²⁵ “Deixe fazer”, expressão francesa que, nos termos do liberalismo clássico advoga um mercado regulador que protege os direitos privado, sem a interferência do Estado.

promover a superação do presente modo de produção, elas devem ser superadas pela redução dos direitos do trabalho – direitos, em grande medida, viabilizados por políticas sociais – e por sua metamorfose em serviços privados (Granemann, 2007, p. 58).

A racionalidade neoliberal impôs mudanças não apenas nas condições de poderes e estruturas institucionais, mas evidentemente abalou e promoveu uma destruição também “[...] das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida, e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração” (Harvey, 2014, p. 13).

Conforme Dardot e Laval (2016), o Estado ainda é visto como responsável por administrar a sociedade, mas essa administração se rende à lógica empresarial que dita as regras de eficácia e eficiência conforme os interesses de grupos privados. Tem-se, então, uma nova racionalidade e operacionalização da esfera pública a partir de práticas e valores da empresa privada, situação essa que é seguida pelos países da OCDE quando se prospecta a ação do Estado balizado pelo mercado, com atuação reativa a essas demandas e aos interesses do consumidor. Nesse sentido, o neoliberalismo insere o Estado no jogo do mercado. Deste modo,

[...] o neoliberalismo não procura tanto a “retirada” do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital quando a *transformação da ação pública*, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas (Dardot; Laval, 2016, p. 272).

No cenário das privatizações Granemann (2007) assevera que nessa situação se estabelece a financeirização da vida, com diferentes bens mercadejáveis, a educação é um deles. Segundo a autora há uma cooperação entre a mercantilização dos serviços sociais e a monetarização da proteção social operada pelo Estado. Essa constatação fica evidente na exposição de Dardot e Laval (2016, p. 278) ao destacarem que:

[...] a “governança do Estado” visa oficialmente a fazer com que entidades privadas produzam bens e serviços de forma supostamente mais eficiente e outorga ao setor privado a capacidade de produzir *normas de autorregulação* no lugar da *lei*. O Estado espera dos atores privados nacionais ou transnacionais que ajam no sentido de uma coordenação das atividades internacionais. Trata-se, portanto, de um Estado que é *muito mais “estrategista” do que produtor direto de serviços*.

Entende-se a lógica das finanças para a totalidade da vida social e conforma a sociedade às políticas sociais mínimas operadas pelo Estado. Neste aspecto, portanto, conforme Dardot e Laval (2016, p. 34), o neoliberalismo não é uma sequência natural do liberalismo clássico. A tônica agora é “[...] como fazer do mercado tanto o princípio do governo dos homens

como o do governo em si”. Sobre o autogovernar-se, Montaño (2014) busca desmistificar a pseudoautonomia que emergiu a partir da lógica da empresa como modelo de sociedade, intitulado pelo autor de “canto das sereias”. Na esfera da individualidade, um desses perigos refere-se aos trabalhadores abandonarem as conquistas e direitos trabalhistas historicamente conquistados e navegar pelos mares da promessa do “autoemprego”. Isso é possível porque na reconfiguração da nova etapa do neoliberalismo, a dinâmica do trabalho-emprego transmuta-se para outro patamar. Nestes termos, “[...] as possibilidades de contratação temporária, uso de mão de obra substituta e horários flexíveis, bem como a redução dos custos de demissão desenvolveram-se amplamente no conjunto dos países da OCDE [...]” (Boltanski; Chiapello, 2009, p.23).

Entendemos que o Estado-empresarial, aos moldes do neoliberalismo do século XXI, focaliza e transfere não apenas para o nível privado das empresas, mas para a esfera individual alternativas informais de renda em substituição do emprego formal. Assim, o Estado precisa colaborar para que essa racionalidade também seja garantida em termos de indução de legislações que garantam com que a expropriação dos direitos trabalhistas seja encarada como algo positivo também para os trabalhadores. Então, “[...] diferentemente dos fundamentos e práticas keynesianos, as políticas de ‘geração de emprego e renda’, por parte dos governos neoliberais, não consiste numa ação estrutural de desenvolvimento econômico, mas constituem ações²⁶ focalizadas voltadas ao autoemprego [...]” (Montaño, 2014, p. 188).

Nestes termos, Kurz (2015, p. 77) explicita que, a partir do momento em que há uma terceira revolução industrial no sentido da informatização e automatização de processos produtivos, sobretudo a partir dos anos 1980, a lógica da produção e reprodução da vida transmutou-se para o desenvolvimento da produtividade em todas as esferas sociais. Entretanto, a produtividade agora estabelecia uma contradição nos termos de produção de mercadoria. Ou seja: “[...] quanto maior a produtividade, tanto menor a ‘substância do trabalho’ por mercadoria e, por conseguinte, tanto menor o valor a que se chega ao processo de valorização” (Kurz, 2015, p. 77).

Estabelecido os termos da necessidade do aumento da produtividade em outra lógica produtiva, estabelece-se uma competição que exacerbará, por decorrência, a esfera empresarial, pois

[...] a contradição está em que cada empresa individual não “realiza” imediatamente

²⁶ Essas saídas são apresentadas pelo autor como empreendedorismo, que será colocado em discussão no quarto capítulo deste estudo.

no mercado a mais-valia social total. Esta parte é definida através da concorrência, em que uma empresa obtém tanto mais êxito quanto mais barata conseguir fazer sua oferta. Ora, o meio para isso é o aumento da produtividade (Kurz, 2015, p. 77).

Como essa transformação foi possível? Harvey (2014) traduz de que modo foi a construção do consentimento em torno da constituição e naturalização da racionalidade neoliberal. Conforme o autor, houve a necessidade de um amplo consentimento político em âmbito social. Nestes termos Dardot e Laval (2016, p. 15) destacam que o neoliberalismo, enquanto “[...] sistema normativo dotado de certa eficiência [...] é capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não tem necessariamente consciência disso.” Portanto, a necessária constituição do consentimento de uma nova forma de sociabilidade, naturalizada.

Para Dardot e Laval (2015, p. 276-277), uma das questões principais do neoliberalismo refere-se à **atuação do Estado**. Aos moldes de um agora “governo empresarial”, tal quais os acionistas das empresas foram colocados sob supervisão de acionistas financeiros, o Estado também tomou o lugar de submissão ao controle de uma comunidade financeira internacional. Surgiu, por decorrência, os moldes de uma boa governabilidade, nos termos de uma gestão privada. Há uma **hibridização** no sentido de governar no que tange as políticas macroeconômicas, resultado de consensos de gestão público-privada.

Portanto, na ação dos governos a partir da nova lógica neoliberal há um “[...] recentramento da intervenção do Estado nos fatores de produção. O Estado tem agora uma responsabilidade eminente no que se refere tanto ao apoio logístico e de infraestrutura aos oligopólios quanto à atração desses grandes oligopólios para o território administrado por ele” (Dardot; Laval, 2016, p. 283). A tônica da competitividade produtiva transcende o nível das empresas e perpassa para a necessidade de os Estados mostrarem-se capazes de articular apoio a essas. Portanto, tendo por base boas práticas gerenciais, os Estados também precisam ser mais atrativos do que outros em relação a essa nova ação governamental: a arte de gerenciar não a sua população, uma vez que esta é delegada aos interesses privados, mas sim, de gerenciar e fazer alianças em prol da ação empresarial. O Estado também precisa ser “produtivo” e apresentar-se como Estado-empresa. Agora, sua eficácia é comparada com a de outros atores. Assim: “É essa nova concepção ‘desencantada’ da ação pública que leva a ver o Estado como uma empresa que se situa no mesmo plano das entidades privadas, um ‘Estado-empresa’ que tem um papel reduzido em matéria de produção de ‘interesse geral’ (Dardot; Laval, 2016, p. 274).

Diferentemente de algumas compreensões que postulam a não interferência do

Estado, aos moldes de um “liberalismo tardio”, têm-se na atualidade uma redefinição do papel do Estado, ou seja, “[...] o Estado não se retira, mas que ele exerce seu poder de forma mais indireta, orientando tanto quanto possível as atividades dos atores privados e incorporando ao mesmo tempo os códigos, as normas e os padrões definidos por agentes privados” (Dardot; Laval, 2016, p. 278).

Neste aspecto, surge uma nova categoria analítica no que concerne a etapa mais atual do neoliberalismo: a compreensão de que ele atinge não apenas as instituições. “Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (Dardot; Laval, 2016, p. 16). A partir disso, os autores destacam que, essa outra forma de nos relacionarmos socialmente está implicada em uma racionalidade neoliberal que organiza não apenas o governo, mas os por ele governados. Desta forma, ao compreendermos que há uma racionalidade social imposta pelo neoliberalismo, é possível inferir que: a) a concorrência é o modelo de recondução social e individual como norma de conduta; b) a empresa é o modelo necessário para o reajuste dos sujeitos em sua subjetivação; c) o neoliberalismo contemporâneo como normal geral de vida. Por isso, o neoliberalismo enquanto lógica normativa é um longo processo de batalhas incertas e políticas tateantes. A sociedade neoliberal, nestes termos, não é algo programado, mas, sim resultado de

[...] elementos que a compõem reuniram-se pouco a pouco, interagindo uns com os outros, fortalecendo uns aos outros. Da mesma forma como não é resultado direto de uma doutrina homogênea, a sociedade neoliberal não é reflexo de uma lógica do capital que suscita as formas sociais, culturais e políticas que lhe convém na medida que se expande [...] Consequentemente, a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas *outro* “regime de acumulação”, mas também, mais amplamente, *outra* sociedade” (Dardot; Laval, 2016, p. 24).

Rosa (2019, p. 428) afirma que as sociedades desenvolvidas experienciaram um “surto aceleratório” que as transformou reconduzindo, a partir disso, suas formas individuais e coletivas. O surto aceleratório mencionado pelo autor implica no desenvolvimento das forças econômicas, culturais e tecnológico-informacionais a partir de 1970, mas que tiveram mais força com a junção de três marcos históricos em 1989: a) a revolução política, especificamente a ruptura da Alemanha Ocidental, a queda do regime socialista e a abertura econômica e política dos países do Leste europeu; b) a revolução digital, sobretudo a consolidação da internet; c) revolução econômica da acumulação flexível: modelo de produção pós-fordista e capitalismo turbo. Na esteira desses movimentos aceleratórios, tais revoluções, sobretudo as revoluções políticas pós-1989 “[...] favoreceram a conexão entre economia e tecnologia da informação que, por sua vez, possibilitou novas formas de aceleração da produção” (Rosa, 2019, p. 430).

Entretanto, a aceleração da produção não resultou em aumento da possibilidade de inserção dos sujeitos na esfera do trabalho pago. E a contradição reside na medida em que “[...] pelo fato de a produtividade ter se tornado “demasiada elevada” e de poderem ser fabricados muitos bens com pouco trabalho, cada vez mais seres humanos são rebaixados a um nível de pobreza ainda há pouco tempo inimaginável” (Kurz, 2015, p. 79).

Mas, na esfera da aparência, tal cenário apresenta-se como uma responsabilização individual do sujeito na busca para torna-se um “sujeito rentável”. Isso significa dizer que, para sua sobrevivência, os indivíduos “[...] têm que ser ‘rentáveis’ no sentido do fim em si do sistema, só assim a existência está garantida (Kurz, 2015, p. 75). Porém, nos termos do neoliberalismo que se projeta a partir dos anos 1980 e vem se acirrando sobretudo a partir do século XXI, a reorganização do papel do Estado administrado pela lógica empresarial da esfera privada, é redefinida. Ele próprio é subordinado a um papel de apoio logístico aos grandes oligopólios. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 282):

É como se a disciplina neoliberal, que impõe retrocessos sociais a grande parte da população e organiza uma transferência de renda para as classes mais afortunadas, supusesse um “jogo de máscaras” que possibilita que se jogue sobre outras instâncias a responsabilidade pelo dismantelamento do Estado social e educador mediante a instauração de regras de concorrência em todos os domínios da existência.

No que concerne a **nossa tese**, a constituição de uma pedagogia neoliberal para formação dos sujeitos aos moldes empresariais, também se torna importante entender os discursos e consensos produzidos no contexto do neoliberalismo.

Boltanski e Chiapello (2020) dedicaram-se a entender a lógica dos discursos empresariais, a partir da literatura da gestão empresarial destinada aos executivos, construídos no bojo da reconfiguração do capitalismo aos moldes do neoliberalismo. Conforme os autores, as quatro últimas décadas reorganizaram a sociedade capitalista nos padrões de uma nova representação de empresa. Esses textos têm a função de serem prescritivos e, por serem os veículos mais difundidos sobre os modelos normativos no contexto empresarial, indicam aspectos práticos do contexto aqui discutido. Para isso, os autores advertem que, na época de 1930, o objetivo da gestão empresarial centrava-se em criar, em meio à crise, heróis que pudessem apresentar soluções.

Ao estudarem os textos empresariais, os autores elencaram duas categorias analíticas que possibilitaram entender a normatividade necessária em relação aos executivos²⁷

²⁷ Os autores mencionam que o termo executivo pressupõe os diversos modos aos quais eles podem ser designados: diretor, gerente, chefe e outros.

desejados e aos métodos a serem empregados quanto ao trabalho a ser solicitado a estes executivos. A primeira categoria centrou-se nos textos produzidos entre os anos 1959-1960 e a segunda categoria, nos textos entre 1989-1994. Em ambos os textos, a preocupação centrava-se na necessidade “[...] permanente de mobilização e motivação pessoal, sobretudo dos executivos. ‘Como dar sentido ao trabalho na empresa?’, é uma das perguntas centrais que preocupam as duas gerações, ainda que sob aspectos diferentes” (Boltanski; Chiapello, 2020, p. 89).

No que concerne a mobilização desses executivos, as prescrições dos anos 1960 centrava-se na própria figura dos sujeitos, ao passo que na década de 1990, centra-se na mobilização de todos os empregados, incluído o executivo. No primeiro período analisado (anos 1960) a preocupação principal era como atrair os melhores, e os textos prescritivos desse período indicavam como solucionar a situação na qual os executivos desejam mais do que determinada empresa pode oferecer, o que poderia significar, para a empresa, a perda de pessoas com grandes aspirações.

Na década de 1990, embora os problemas permaneçam - a competição por indivíduos qualificados -, esses problemas se ampliaram em razão das reestruturações dos processos de trabalho, sobretudo em função da incorporação de novas tecnologias, e, por decorrência, a ampliação de demissões. De modo geral, a essência do problema, segundo os autores, não se centra apenas nas questões salariais, masque esses espaços, sobretudo a partir dos anos 1990, passam ser lugares de construção de sentidos.

Se a crítica dos anos 1960 centrava-se a um modelo anterior de gestão pautada em uma ideia de gestão familiar e seus conselhos edificantes na condução dos negócios, a prescrição dos textos dos anos 1990 centrou-se nas “[...] grandes organizações hierarquizadas e planificadas” (Boltanski; Chiapello, 2020, p. 91). Nas duas categorias analíticas, os hábitos e práticas anteriores são compreendidos como ultrapassados.

Em termos gerais, os autores indicam que as preocupações dos anos 1960 se apresentam na defesa da administração por objetivos, sobretudo a descentralização e meritocracia que pudessem fazer frente a uma série de dificuldades daquele período tais como: a necessidade de compartilhar os poderes decisórios, mais autonomia típico da necessidade de superação do modelo familiar de gestão, da insatisfação dos executivos e do gerenciamento de empresas cada vez maiores.

Assim, a autonomia requerida pelos executivos vinha acompanhada de uma série de objetivos que seriam o critério de julgamento e mérito individual. Nestes termos, o executivo ganhará

certa autonomia, na organização, terá meios à sua disposição e será controlado, não em cada uma de suas decisões, mas pelo resultado global. Graças a esse engenhoso dispositivo, os patrões mantêm o controle, ao mesmo tempo que realizam as reformas julgadas necessárias pelos organizadores. Os executivos ganham autonomia, e as empresas podem tirar proveito de uma força de trabalho mais motivada. (Boltanski; Chiapello, 2020, p. 93).

Ao mesmo tempo em que a administração por objetivos reorganiza o trabalho no âmbito do processo produtivo, ao expor com clareza os critérios para a avaliação de desempenho dos seus trabalhadores, esse movimento também irá se transpor para o âmbito educacional, uma vez que, sendo a formação escolar o meio pelo qual a vinculação escola-trabalho deu o primeiro passo na imediatividade enquanto finalidade, sobretudo naquele período. Ou seja, se até então a educação escolar conseguia manter, de certa forma, uma aura desprestigiada em relação a imediatividade do “aprender para que”, a partir dos arranjos produtivos do período de acumulação flexível, as orientações advindas do ambiente empresarial incidiram com bastante rapidez na finalidade da educação institucionalizada.

No cenário brasileiro, por exemplo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) nasceu com o propósito de ser uma agência dedicada ao desenvolvimento do ensino industrial. Embora tendo sido fundado em 1942²⁸, historicamente serviu de “modelo de excelência” no que diz respeito ao “aprender na indústria para a indústria”. Seu fundador, Roberto Mange (1885-1955), tinha como preocupação naquele primeiro momento de sua fundação, que apenas alguns operários deveriam ser qualificados no sentido de formação profissional. Vale mencionar que, em sua essência, o operário não qualificado era aquele que não precisaria de “[...] uma formação profissional metódica. Pode ser um simples operário braçal ou um operário manipulador. O manipulador é um operário que executa operações, em geral simples e repetidas. Sua função não exige formação profissional, mas um simples adestramento” (SENAI, 1991, p. 131). Conforme exposto pela instituição (SENAI, 2012), por meio do método *Training Within Industry* (TWI)²⁹, - treinamento dentro da indústria, o SENAI construiu um legado de formação e treinamento nas empresas brasileiras nos períodos de aceleração industrial que seguiram até os anos 1980 e que, conforme Mueller (2013), foi o modelo que se consolidou no sistema produtivo a partir do sistema *toyota* de produção. A lógica do “aprender fazendo” que serviu de base para as primeiras atividades da instituição, também

²⁸ Criado pelo decreto nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, assinado pelo, à época, Presidente da República, Getúlio Vargas.

²⁹ Criado durante a Segunda Guerra Mundial, o método combina três capacidades: observar, ouvir e fazer por meio de divisão de tarefas que oportunizassem um treinamento rápido.

se complexificou na medida em que os processos produtivos se reconfiguravam, entretanto, ainda há na formação preconizada pelo SENAI, a preocupação da questão técnica do conteúdo, acrescido do binômio conteúdo x comportamento, mas que difere-se na medida em que a tônica da gestão no neoliberalismo do século XXI tem como prerrogativa a responsabilidade do indivíduo no seu próprio “gerenciamento empresarial”.

No bojo das discussões que tangem os processos produtivos no decorrer das últimas décadas do século XX, em contraposição a problemática da gestão nos anos 1960, a partir de 1990 o discurso centra-se em grandes organizações. Nesse cenário de grandes estruturações, a demissão dos executivos, por exemplo, sobretudo nos anos 1980, naturalizou-se como consequência dessas reestruturações, tratadas como questões administrativas comuns. Nos anos 1990, na esteira da naturalização desse “ato normativo” a temática das demissões foi omitida (Boltanski; Chiapello, 2020). Neste ponto, ainda que em comparação a 1960 a crítica centra-se também em questões burocráticas e hierárquicas, destoam-se na medida em que a crítica a hierarquia dos anos 1990 em grande medida são de ordem moral e compõe um escopo mais abrangente nas “[...] relações dominantes-dominados. Também estão relacionados com uma evolução inelutável da sociedade: os seres humanos já não quererem ser comandados nem comandar. A **elevação geral do nível educacional** explica, para outros, porque a hierarquia se transformou num modo de organização superado” (Boltanski; Chiapello, 2020, p. 99, grifos nossos).

Os autores destacam que, a partir dos anos 1990, a pauta da concorrência soma-se a uma crescente e permanente mudança das tecnologias, o que acelera a necessidade de uma organização mais flexível para adaptarem-se as transformações. Para tal, o quadro de profissionais precisa ser capaz de absorver os conhecimentos mais atuais e “[...] estar permanentemente à frente dos concorrentes em termos tecnológicos” (Boltanski; Chiapello, 2020, p. 100). Tal constatação corrobora com os argumentos expostos por Rosa (2019) em que, as transformações tecnológico-informacionais, econômicas e políticas apresentam-se qualitativamente diferentes: “O que há de novo não é a troca ou o movimento de informações, dinheiro, mercadoria ou pessoas, assim como de ideias e até de doenças através de longas distâncias, mas sim a **velocidade** e a **ausência de resistência** com que tais processos podem ocorrer hoje” (Rosa, 2019, p. 433, grifos nossos).

Essa ausência de resistência expressa pelo autor também é apresentada por Dardot e Laval (2016). Para os autores, toda a mobilização sociológica, política e individual é enfraquecida, pois é extremamente difícil compreender as condições em que esse confronto acontece. Em nível individual essa dificuldade se agrava, pois:

[...] a ação coletiva se tornou mais difícil, porque todos os indivíduos são submetidos a um **regime de concorrência em todos os níveis**. As formas de gestão na empresa, de desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual³⁰ e definem novos modos de subjetivação (Dardot; Laval, 2016, p. 9, grifos nossos).

Desse modo, enfatizamos que o modelo *toyotista* de produção é muito mais do que gerenciamento do sistema de produção, há a necessidade de controle da subjetividade do trabalhador. Os níveis de alienação ocorrem não somente no trabalho braçal, mas, sobretudo, na mente dos trabalhadores em que “[...] acabam tornando-se os ‘déspotas de si mesmos’ ao mesmo tempo em que ampliam substancialmente a taxa de extração de sobre-valor” (Mueller, 2010, p. 217). Conforme Lisboa (2018, p. 18), o atual cenário socioeconômico da globalização é caracterizado “[...] pela automação, robotização e produção das fábricas com grande independência do trabalho humano combinadas com a utilização de serviços através de aplicativos, softwares, plataformas digitais e armazenamentos de dados em massa”. Como se vê, a racionalidade desse sistema é camaleônica, pois não se restringe a subtrair a força de trabalho em nível físico, mas, sobretudo, a subjetividade que na atual conjuntura de crise do capital torna-se a principal disputa pelo controle do trabalho produtivo. Este fato é especialmente positivo para o capitalismo, pois, tendo em vista as reestruturações produtivas que impactam e precarizam o mundo do trabalho nas primeiras décadas do século XXI, tais como tecnologias gerenciais, inteligência artificial, *gig economy* e a gestão algorítmica, a aderência por osmose surge como uma necessidade adaptativa do trabalhador.

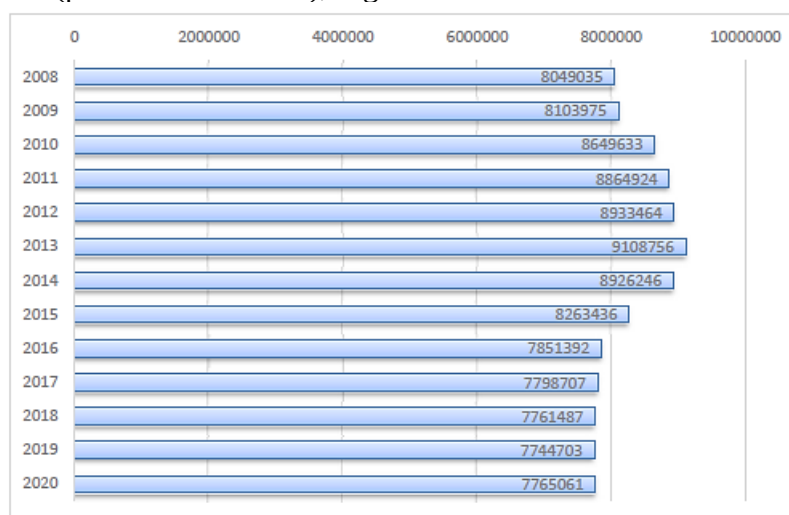
A *gig economy*, por exemplo, surgiu a pouco mais de uma década. Se estabelece em relações de produção que tem por base microtarefas que são estabelecidas em plataformas digitais, por meio de contratos de curto prazo. São, conforme Vallas e Schor (2020), grandes plataformas mundiais (Uber, Airbnb, por exemplo) que vem suscitando uma série de estudos em escala global sobre o futuro do trabalho e emprego no século XXI. Tendo em vista o sistema *toyota*, essas empresas levaram ao nível máximo as concepções de gerenciamento enxuto, grandes empresas e corporações fazem transações econômicas tornando-se clientes, umas das outras. Esses movimentos começaram a “[...] promover situações de trabalho semelhantes a plataformas em empresas convencionais, à medida que aplicativos e dispositivos móveis se generalizam” (Vallas; Schor, 2020, p. 274, tradução nossa). Um caminho de transações que se deu fora dos ambientes tradicionais da economia, pois,

³⁰ O debate sobre formação escolar desse indivíduo será abordado no decorrer dos próximos capítulos.

[...] as empresas que nasceram digitais usam a internet para usurpar mercados existentes ou criar mercados totalmente novos [...] Os exemplos aqui envolvem plataformas de comércio eletrônico, que capturaram uma participação crescente das receitas antes controladas por lojas de varejo de tijolo e argamassa; plataformas de capital para hospedagem, bens e até maquinário; plataformas de trabalho de serviço para passeios, ajuda doméstica e trabalho de cuidado; e *streaming* de vídeo e plataformas de conteúdo, que competem com empresas de transmissão, cabo e outras empresas de mídia (Vallas; Schor, 2020, p. 274-275, tradução nossa).

Por exemplo, no Brasil, segundo dados do IBGE (2023), há nas últimas décadas uma redução no número de trabalhadores formais empregados na indústria de transformação, conforme podemos observar na figura 1.

Figura 1 – Série história do número de pessoas ocupadas na indústria de transformação, no Brasil (período 2008-2020), segundo o IBGE



Fonte: Organização da autora, 2023.

Esses dados referem-se apenas as indústrias com Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica– CNPJ e trabalhadores com carteira assinada. Podemos perceber que os postos de trabalhos formal nas indústrias de transformação vem retraindo a partir do ano de 2016 e que, não refletia ainda o impacto da pandemia de Covid-19.

Em certa medida, esses dados indicam que há no país, desde o final da década de 1990 um fenômeno de desindustrialização³¹. Ao compararmos, por exemplo, a série histórica de 2008 a 2020, 2013 foi o ano com maior número de pessoas empregadas, com cerca de 9.108.756 trabalhadores, enquanto no ano de 2020, esse número reduziu para 7.765.061, uma redução de cerca de 14,75%. Desse modo, há uma retração na oferta de empregos nas indústrias

³¹ Segundo Silva e Guerato (2019, p. 103) “[...] a desindustrialização ocorre quando há uma diminuição do nível de emprego no setor industrial em um país ou determinada localidade.”

e “[...] o ritmo do crescimento passa a ser ditado pelo setor de serviços” (Silva; Guerato, 2019, p. 104).

Portanto, são dados que evidenciam a perda de empregos formais no setor industrial de transformação ainda em períodos pré-pandemia. Esse aspecto também é enfatizado no relatório *World Employment and Social Outlook* (2023), da OIT, em que indicam certa desaceleração da economia e déficit de empregos, em nível mundial, também como reflexo da pandemia de Covid-19, acarretando a piora da precarização das condições de trabalho, o que induz ao trabalhador aceitar trabalhos mal pagos e sem proteção social. Esses aspectos apontados pelo relatório, em se tratando de América Latina, enfatizam que México e Brasil são os países que tiveram mais nível de desaceleração³², impactando o desempenho da América Latina como um todo.

A redução de postos de trabalho nas indústrias de transformação é reflexo de diversos fatores, como a flexibilização das contratações, possível por meio da Lei nº 13.477, de 13 de julho de 2017, que trata da alteração da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Brasil, 2017b), a fim de adequar e flexibilizar a legislação para as contratações tendo em vista as novas relações de trabalho.

Dentre as principais mudanças na CLT (Brasil, 2017b) e que tem relação direta com nossa problemática de estudo, indicamos: a) acordos coletivos entre empregado e empregador; b) não obrigatoriedade do pagamento sindical; d) a extensão da jornada de trabalho, antes de 8 horas diárias e 44 horas semanais, agora podem ser de 12 horas e até 44 horas semanais, desde que respeitadas 36 horas de descanso. As novas relações de venda e força de trabalho também estão contempladas ao considerar, por exemplo, o trabalho intermitente e o teletrabalho.

Com relação ao trabalho intermitente, a redação da lei deixa claro que: “O período de inatividade não será considerado tempo à disposição do empregador, podendo o trabalhador prestar serviços a outros contratantes” (Brasil, 2017b, CLT, art. 452-A). Assim, o período de não-trabalho nesse tipo de atividade não é considerado tempo de serviço a disposição do empregador, o que, na aparência poderia ser considerado como “liberdade” ao trabalhador. Entretanto, na medida em que o contrato de trabalho pode se dar de forma não contínua, o trabalhador irá receber por hora, dias ou mês de trabalho, tal como observa-se, nos contratos temporários.

³² Na atualidade já está em movimento no país a chamada neoindustrialização que diz respeito, conforme Portal da Indústria (2023), há processos de modernização das indústrias, inseridas no cenário global das políticas industriais modernas e busca reverter, no nosso país, a desindustrialização das últimas décadas e aumentar a competitividade em nível nacional e internacional.

Nestes termos, reafirmamos que há uma classe, um grupo ou uma coletividade de sujeitos (visto que a conceituação classe trabalhadora perde seu sentido e significado em tempos neoliberais e pós-modernos) especialmente prejudicada, qual seja, a dos trabalhadores, endossada pela não obrigatoriedade de pagamento sindical, apresentada na CLT, e que, conforme apontam Dardot e Laval (2016, p. 151), “o combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina”. Portanto, afirmamos que, sejam os trabalhadores, com vínculo em empregos formais, sejam com vínculos informais, e que, ainda que não se reconheçam como tal, classe trabalhadora, esse fenômeno é mais uma expressão empírica da construção de consensos necessária para a racionalidade empresarial atingir não apenas o âmbito jurídico-econômico, mas sobretudo, a subjetividade individual e coletiva.

No âmbito jurídico-econômico há uma série de ordenações para ‘garantir’ ao empreendedor seu ‘tão desejado sonho de liberdade’. No que se refere a forma de atuação desses trabalhadores que aderiram ao SIMEI³³, portal do microempreendedor individual (MEI)³⁴, dados extraídos são apresentados no quadro 4:

Quadro 3 - Total de Empresas MEI, do Brasil, por Forma de Atuação

Forma de atuação	% em relação ao Brasil
Estabelecimento fixo	36,9%
Em local fixo, fora da loja	11,3%
Porta a Porta, postos móveis ou por ambulantes	22,6%
Máquinas automáticas	1,3%
Internet	18,7%
Correios	3,4%
Televendas	5,7%

Fonte: organização da autora, com base em dados do Ministério da Fazenda, 2023.

Conforme os dados extraídos em 23 de outubro de 2023, percebemos que, apesar de 37% dos microempreendedores atuarem em estabelecimento fixo, há um número bastante expressivo de trabalhadores ambulantes ou de porta em porta (22,6%), que trabalham em estabelecimentos não comerciais (11,3%) e os que trabalham com internet (18,75), por exemplo. Conforme orientação do site do Sebrae (2023): “Esse grupo de trabalhadores

³³ Sistema de Recolhimento em Valores Fixos Mensais dos Tributos abrangidos pelo Simples Nacional

³⁴ Conforme o site, “Mei é a pessoa que trabalha como pequeno empresário ou pequena empresária de forma individual e, ao se formalizar, irá conquistar uma série de benefícios para facilitar o caminho ao sucesso” (O que é Mei, 2023).

encontrou no MEI uma maneira de formalizar e facilitar seus empreendimentos, que muitas vezes podem ser realizados **dentro da própria casa, através de um computador ou notebook, na cozinha fazendo doces, ou fazendo artesanatos**, por exemplo” (SEBRAE, 2023, grifos nossos). Assim, segundo dados do Sebrae (2023), no Brasil já cerca de 15 milhões de microempreendedores individuais, formando quase a maioria das empresas no país. Um contingente de trabalhadores que, apesar de juridicamente estarem em outro patamar, continuam precisando negociar diretamente com o comprador o fruto da venda de sua força de trabalho em condições muito distintas. Nesse cenário, o MEI é a expressão jurídica do trabalhador por conta própria, um modo de ordenamento jurídico organizado pelo Estado-empresarial para inserir uma massa de trabalhadores no bojo do cenário atual do mundo do trabalho.

A alteração na CLT torna possível que as negociações de trabalho sejam flexibilizadas a tal ponto que faz com que o trabalhador precise barganhar suas condições de trabalho diretamente com o empregador, precisando se colocar como um autogerenciador de suas condições e negociando remuneração, jornada de trabalho e possíveis benefícios. Uma expressão, respaldada juridicamente, de tempos de incertezas que colocam trabalhadores e empregadores em “nível de igualdade” nas negociações trabalhistas.

Acreditamos que essa situação, no Brasil, está em plena constituição, sobretudo no que diz respeito à tendência mundial do trabalho atípico, conhecido como trabalho temporário, mas que, atualmente abarca a *gig economy*. No relatório “*Criação de emprego e desenvolvimento económico local 2018: preparando para o futuro do trabalho*”, a OCDE também indica que é tendência mundial a reconfiguração dos postos de trabalho, tendo em vista a automação das tarefas. Conforme o relatório, a *gig economy* tem avançado mundialmente, ainda que com velocidade diferente entre os países e ainda que o emprego se concentre em regiões específicas e números menores de regiões. O Banco Mundial também aponta para as reconfigurações do trabalho a partir das tecnologias digitais:

As tecnologias digitais permitem que as empresas cresçam ou diminuam rapidamente, obscurecendo suas fronteiras e desafiando os padrões de produção tradicionais. Novos modelos de negócios, como as empresas de plataformas digitais, têm passado de *startups* locais para gigantes globais, muitas vezes com poucos funcionários ou ativos tangíveis (Banco Mundial, 2019, p. 3).

Um cenário, portanto, que impacta não somente nos modelos de trabalho, mas no modo pelos quais esses trabalhos são requisitados pelas empresas. A tecnologia tornou-se prerrogativa, sobretudo para o trabalho de serviços e, configurando uma simbiose do mundo do

trabalho no século XXI: os serviços e modelos de autogerenciamento das empresas que são potencializadas e automatizadas por Inteligência Artificial– IA deixando a qualquer sorte, trabalhadores que agora precisam ir em busca de trabalhos via plataformas digitais. Conforme Moreschi, Pereira e Cozman (2020), a IA é legitimada por trabalhadores altamente especializados tais como engenheiros, programadores e outros, mas, há uma força de trabalho que se situa em subníveis bastante precarizados. Conforme os autores, há uma espécie de trabalhadores fantasmas que são os responsáveis pelo funcionamento dos mais diversos aplicativos, sites e sistemas de IA.

Essa percepção se coaduna com Vallas e Schor (2020), ao identificarem que, na *gig economy* há cinco diferentes níveis de trabalhos para as plataformas: 1) aquele que tem alto valor produtivo para essas plataformas e são formados por engenheiros, arquitetos de *software* e funcionários altamente qualificados; 2) consultores ou *freelancers* que fazem uso das plataformas para oferecerem seus serviços; 3) os temporários³⁵ que tem seus serviços [...] contratados por meio de plataformas e geralmente executados *off-line*, como em carona, entrega de comida, reparos domésticos e trabalho de cuidado. Existe um mercado robusto para esse tipo de negócio, que inclui entrega, trabalho diário e tarefas ocasionais.” (Vallas; Schor, 2020, p. 275, tradução nossa); 4) o outro tipo de trabalho é aquele feito totalmente *online* e se traduzem naquilo que tem sido chamado de microtarefa, e representam os trabalhadores “[...] engajados no *Amazon Mechanical Turk* (AMT)³⁶ ou *Figure Eight* (anteriormente *CrowdFlower*). Esses trabalhadores realizam tarefas de inteligência humana que os computadores não podem realizar e que fazem parte do processo de aprendizado de máquina” (Vallas; Schor, 2020, p. 276, tradução nossa).

Esse tipo de organização do trabalho, em que é um trabalho realizado por meio de plataformas digitais, e tem sido denominado de terceirização *online*, faz com que grandes empresas transfiram para trabalhadores autônomos, por meio de uma chamada aberta nas suas plataformas e, as demandas mais expressivas são as microtarefas (Kalil, 2022). Conforme o autor: “Muito pouco da face humana da tecnologia é mostrada, apesar de o trabalho humano viabilizar que essas empresas desenvolvam produtos dotados de inteligência artificial, aprendizado de máquinas e *big data*³⁷” (Kalil, 2022, p. 2). Assim, os dados que são coletados e

³⁵Segundo os autores (2020, p. 276), esses são os *gig workers* e “[...] não devem apenas assumir a responsabilidade pelos custos e riscos operacionais e renunciar às proteções desfrutadas pelos funcionários, mas também se conformar aos ritmos temporais da demanda do cliente, o que pode reduzir substancialmente sua autonomia.

³⁶Amazon Mechanical Turk – AMT, ou MTurk é o tipo de trabalho desenvolvido nas plataformas digitais globais.

³⁷Ironicamente há no site do *Ifood* uma definição sobre o *Big data*: “soma de dados estruturados e desestruturados de fontes diversas – nuvem, rede de servidores e. algoritmos – que podem ser usados em diferentes aplicações” (IFOOD, 2023, local. 1).

armazenados pela *big data* constituem-se, no cenário do mundo de trabalho das plataformas digitais, em uma nova “lista de contatos e indicações” que são fundamentais para o acesso, e análise de muitas informações que são usados por grandes corporações.

Há uma rede de conexões que se estabelecem na medida em que a IA demanda dados da *big data*. Mas essas tarefas automatizadas realizadas por algoritmos precisam ser moldadas pelo ser humano. É nesse cenário que surge a terceirização *online*. Essas tarefas humanas funcionam como uma espécie de leilão, publicadas nas plataformas e que oferecem o pagamento do serviço por peças. São pequenas tarefas que, posteriormente, a IA, será capaz de executar sozinha. Se estabelece, também, um ciclo de automação que se inicia com trabalho humano necessário, mas que, posteriormente, o descarta. Um ciclo de crise eterna.

Conforme Kalil (2022), essas grandes plataformas digitais, chamadas de plataformas de *crowdwork* tem a MTurk como plataforma mais conhecida no oferecimento de microtarefas. Os *turkers*, como são chamados os trabalhadores que se submetem a esse tipo de atividade, não se comunicam ou recebem qualquer tipo de orientação das plataformas sendo que as tarefas são desconexas. Essa situação, conforme Moreschi, Pereira e Cozman (2020, p. 48, tradução nossa):

[...] parece ser um caso prático do que Marx (2010) chama de externalização (*entausserung*) do trabalho que faz com que não apenas o trabalho se torne algo com existência externa (*aussem*), mas também exista fora do criador (*ausserihm*) – criando uma nova classe trabalhadora que Antunes (2019) chama de “infoprotariado” ou “ciberproletariado”

O trabalho desenvolvido é pago por peça e, em muitos casos, essa microtarefa virou um novo modelo de gestão organizacional; 5) e o quinto tipo de que está nas franjas das plataformas incluem os influenciadores e produtores de conteúdo digitais. Esses trabalhos geralmente exigem menos treinamento e experiência do que o trabalho de consultores e freelancers baseados em nuvem. Segundo os autores: “Esse tipo de trabalho de plataforma geralmente é fornecido sem remuneração, na esperança de ganhar um nível de proeminência suficiente na economia da atenção” (Vallas; Schor, 2020, p. 276, tradução nossa).

Os *turkers* brasileiros, segundo pesquisa de Moreschi, Pereira e Cozman (2020) são principalmente da região sudeste e moram no próprio país. Embora naquele período, 57% tinham algum outro tipo de atividade produtiva além das plataformas digitais e cerca de 29% tinham carteira assinada, 44% dos pesquisados mencionou que trabalham em algum outro tipo de microtrabalho. As plataformas de trabalho são diversas, desde a Amazon até a plataforma Uber.

Além desses trabalhadores que veem o trabalho das plataformas como um complemento de renda, há também os desempregados que, conforme a pesquisa, correspondiam a 43% dos *turkerse* destes, 66% estão sem emprego formal há mais de um ano. Esse número expressivo de trabalhadores desempregados há tanto tempo, segundo os autores: “[...] mostra como o AMT é uma opção para os chamados ‘desalentados’, uma massa crescente de brasileiros que, desanimados com a contínua frustração de procurar emprego, desistem de procurar uma ocupação formal” (Moreschi; Pereira; Cozman, 2020, p. 51, tradução nossa). No primeiro trimestre de 2023, segundo o IBGE, há cerca de 3,9 milhões de desalentados³⁸ no país.

Fontes (2017) expõe que as mudanças no mundo do trabalho em que o modelo de produção se articulada naquilo que ela chamou de capitalismo em termos de uberização. Ao analisar os trabalhadores que prestavam serviço para a plataforma Uber, sua análise indicava que:

[...] está em curso um processo de **subordinação direta** – sem a mediação de emprego ou contrato – dos trabalhadores às mais variadas formas do capital [...]. Assim, ao lado da permanência de empregos com contratos regulares (e direitos), multiplicam-se formas paralelas, com **contratos parciais** (tempo determinado, jornada de trabalho parcial ou alongada), **terceirizações** em vários níveis (subcontratações), subordinação sem contrato (bolsistas, estagiários, etc.), **salário por peças**, trabalho a domicílio, **pessoa jurídica** (quando o trabalhador cria uma empresa cujo objetivo é vender a sua força de trabalho, uma das modalidades do empreendedorismo, na qual **o próprio trabalhador torna-se uma “empresa”**, para a qual não estão previstos direitos trabalhistas, ou ainda “trabalho” voluntário”, quando trabalhadores aceitam realizar tarefas “sociais” com a expectativa de posteriormente conseguirem empregos). (Fontes, 2017, p. 52-53, grifos nossos)

A análise da autora contém uma série de novas formas de trabalho, incluso os que indicamos anteriormente: os trabalhos da *gig economy* e o sujeito-empresa. Assim sendo, o avanço das tecnologias e a reconfiguração do mundo do trabalho “[...] pode conduzir ao aumento temporário, mas eventualmente prolongado, do desemprego com competências específicas afeta os níveis salariais, gerando ganhos ou perdas permanentes para alguns grupos de trabalhadores” (OCDE, 2018, p. 3).

Na mesma linha de raciocínio, Filgueiras e Antunes (2020, p. 29), indicam que, em relação às novas tecnologias e as empresas de plataformas digitais e aplicativos, as mudanças do mundo do trabalho (entendidas como estratégias de contratação e gestão do trabalho) podem ser indicadas como: a) negação do assalariamento como estratégia empresarial, sendo que: “sob

³⁸ Conforme definição do IBGE “Os **desalentados** são pessoas que gostariam de trabalhar e estariam disponíveis, porém não procuraram trabalho por acharem que não encontrariam. Vários são os motivos que levam as pessoas de desistirem de procurar trabalho, entre eles: não encontrar trabalho na localidade, não conseguir trabalho adequado, não conseguir trabalho por ser considerado muito jovem ou idoso, ou não ter experiência profissional ou qualificação”.

a aparência de maior autonomia (eufemismo para burlar o assalariamento e efetivar a transferência dos riscos), o capital busca, de fato, ampliar o controle sobre o trabalho para recrudescer a exploração e sua sujeição” (Filgueiras; Antunes, 2020, p. 29); b) com as novas tecnologias, ampliam o processo de recusa do empregador como estratégia de controle do trabalho. Segundo os autores:

Isso ocorre tanto quando o discurso empresarial propaga a narrativa de que os trabalhadores/as seriam seus clientes (e, portanto, desprovidos de relações de trabalho efetivas), quando se utiliza destas novas ferramentas de processamento e transmissão de dados para subordinar, sujeitar e ampliar os níveis de exploração da força de trabalho (Filgueiras; Antunes, 2020, p. 29).

O último ponto indicado pelos autores diz respeito à contradição inerente ao capitalismo contemporâneo. Técnica e historicamente, as tecnologias na gestão do trabalho tornariam mais efetiva a identificação e organização dos direitos aos trabalhadores. Mas, contraditoriamente, essas novas formas de trabalho não se inserem na regulação e, por decorrência, na proteção do trabalho, legitimando e naturalizando a exploração a precarização das condições de trabalho. Portanto:

A mesma tecnologia que torna a regulação tecnicamente mais fácil é apresentada pelas empresas como fator que inviabiliza a proteção. E esse contraditório e complexo movimento, típico da razão instrumental e de suas engrenagens de dominação, tem impactado fortemente as legislações, as instituições públicas, além de se constituir em um elemento a mais para dificultar e obliterar a criação de laços de solidariedade e de organização da classe trabalhadora (Filgueiras; Antunes, 2020, p. 29).

Nesse contexto, torna-se “natural” que a lógica neoliberal, diferente do período das décadas anteriores, estende-se a todas as esferas da vida social e individual. Essa nova racionalidade visa, segundo Dardot e Laval (2016, p. 288), “em primeiro lugar, a criar situações de concorrência que supostamente privilegiam os mais ‘aptos’ e os mais fortes e adaptar os indivíduos à competição, considerada a fonte de todos os benefícios”. Por decorrência, é de se esperar que a educação tenha o papel de ao mesmo tempo articular e integrar essas novas demandas coletivas para o nível individual, mas também metamorfosear-se a partir dessa conjuntura: curvar-se, juntamente a outras instituições, ao papel de executor de serviços conforme a lógica empresarial.

Nesse cenário de crises e incertezas, a educação se transformou em valor de troca e, assim, assumiu a característica de mercadoria, para usarmos os conceitos de Marx (1986). Desta forma, os fins da educação servem a outro mote, tornar-se produto a ser comercializado. Essa transmutação implica em: a) uma mudança na gênese do processo educacional uma vez que, os fins agora são os meios, ou seja, tendo se tornado valor de troca, o modo como esse

“produto” vai ser considerado desejável do ponto de vista do mercado tornou-se a finalidade do modo de apresentação dessa “nova educação”; b) Tendo seu valor de uso deflacionado, todos os esforços centram-se nas questões metodológicas, mas não mais aos termos de uma Pedagogia Tecnicista, e sim, nas necessidades imediatas de um mercado pautado nas tecnologias gerenciais, em modelos de gestão que impõem a este “produto” incorporar estratégias tais como gestão compartilhada, responsabilização dos resultados, competências socioemocionais, metodologias ativas aos moldes empresariais como *storytelling*, gestão de crise e outros.

Como exposto, se a lógica empresarial atinge sobremaneira a educação institucionalizada nos mais diferentes contextos e, em certa medida, com a mesma lógica de críticas a modelos e práticas considerados ultrapassados, isso significa que há uma teoria educacional que também se projeta como uma resposta de solução a hábitos antigos e que não respondem mais ao contexto atual. E se é assim, que práticas educativas dariam respostas aos problemas contemporâneos de formação escolar? Conforme Dardot e Laval (2016, p. 286) o Estado delegou às empresas a maior parte de suas funções originais. É tarefa destas, portanto, garantir com que determinado país tenha desenvolvimento socioeconômico. Isso resulta na “[...] *privatização parcial das funções* [...] É o caso do emprego [...] É o caso também da ‘cultura’ ou do ensino, uma vez que, as empresas privadas não buscam os mesmos objetivos que aqueles classicamente atribuídos ao Estado”. Ainda assim, isso não significa que o Estado se retira do jogo. Conforme Apple (2002, p. 120):

Ao mesmo tempo em que o Estado parece estar transferindo poder aos indivíduos e para as instituições autônomas, e elas próprias cada vez mais concorrendo em um mercado, o Estado permanece forte nas áreas essenciais. Como já afirmei, uma das principais diferenças entre o liberalismo clássico, e sua crença em “indivíduos empreendedores” e no mercado, e as atuais formas de neoliberalismo é o compromisso deste último com o Estado regulador. O neoliberalismo realmente exige a constante produção de evidências de que as pessoas estão de fato “fazendo uma empresa de si próprias”.

Olssen (1996) traça um comparativo em que detalha as diferenças acerca do liberalismo e do neoliberalismo onde nos detemos a destacar o papel do Estado e suas implicações na vida social e individual dos sujeitos, apresentados no quadro 4:

Quadro 4 - O papel do Estado e do indivíduo no liberalismo e no neoliberalismo

Liberalismo	Neoliberalismo
- Concepção negativa do poder do Estado; - O indivíduo era um objeto a ser libertado das intervenções do Estado e tem uma natureza autônoma e livre. - A teoria da mão invisível para os interesses individuais que também eram de toda a sociedade.	- Concepção positiva do papel do Estado para criar mercado apropriado, oferecendo condições, leis e instituições para a sua operação; - O Estado busca criar um indivíduo que seja empreendedor audacioso e competitivo; - O indivíduo é manipulável para novas formas de fiscalização, avaliação de desempenho e outras formas de controle; - O Estado induz maneiras para que cada um seja uma empresa de si mesmo.

Fonte: elaboração da autora com base em Olssen (1996).

Sendo a lógica da empresa privada o farol que deve guiar a vida social e individual, e, tendo o Estado se reconfigurado na medida em que atende aos anseios empresariais para ele próprio alçar-se capaz de gerenciar seus cidadãos, de que maneira pode a educação responder a esses anseios? É possível a educação formal responder a tais demandas? Nosso argumento é de que a educação, a partir da nova racionalidade neoliberal, tornou-se um bem mercadejável. Nestes termos, sua “entrega” precisa atender cada vez mais a necessidade imediata das demandas do mercado de trabalho, já que se tornou também, valor de troca. Sendo valor de troca, seu sentido está naquilo que ela é capaz dar respostas aos anseios da sociedade atual, portanto, ao não fazer sentido imediato àquele que a deseja, o ponto de encontro desse sentido será fora do contexto institucionalizado de formação, uma vez que, o conhecimento, por si só, não é a finalidade última, mas, aquilo que o indivíduo é capaz de fazer com ele.

Estes temas cadentes são objeto de análise e discussão na busca teórica da explicitação de uma nova categoria conceitual do fenômeno explicitado: a pedagogia neoliberal e constitui o próximo capítulo desse estudo.

2.3 SÍNTESE INTEGRADORA: LIBERALISMO E NEOLIBERALISMO, A LUTA DOS CONTRÁRIOS

Ao final da análise que constitui nosso entendimento acerca do neoliberalismo não ser uma simples continuidade histórica dos mesmos preceitos que o precederam podemos constatar que: o neoliberalismo apresenta-se em diferentes momentos no decurso do capitalismo como tentativa de permanência e ajuste do capitalismo, mas isso não significa que o

neoliberalismo seja obrigatoriamente uma atualização do liberalismo. A prática social imposta pela racionalidade do “neoliberalismo tardio³⁹” (Dardot; Laval, 2016) mostra-se que este tomou por posse todos os aspectos da vida social e individual aos moldes de uma empresa, mas não mais uma empresa no sentido de produção industrial tal qual se apresentava no liberalismo e ainda no novo liberalismo.

Elaboramos uma síntese que integra, em termos gerais, nossa compreensão dessa primeira categoria do estudo, partindo da premissa que as categorias, segundo Cheptulin (1982), são entendidas como graus de conhecimento, ou seja, o decurso em que elas surgem no desenvolvimento da prática social. Neste caso, tomamos a prática social como critério de verdade. Assim, nos termos do materialismo histórico e dialético, o neoliberalismo apresenta-se de forma contraditória ao liberalismo. Isso se justifica ao compreendermos que, as expressões mais cristalizadas sobre o liberalismo e o neoliberalismo indicam que:

- a) o liberalismo clássico preconiza a liberdade individual acima da liberdade coletiva por meio de garantias constitucionais compreendidas como naturais;
- b) a ideia de um novo liberalismo tomou força a partir de prerrogativas de viés socialista na medida em que, oportunizou expansão econômica, e inseriu as primeiras prerrogativas dos direitos sociais e do Estado de bem-estar social;
- c) Ainda que as ideias de viés socialista tenham tido espaço no bojo de uma reestruturação do capitalismo no início do século XX, estas serviam na medida em que possibilitavam a realização dos fins da civilização liberal, portanto, ainda estritamente ligada as ideias do liberalismo clássico;
- d) O neoliberalismo surge como uma alternativa a mais uma crise do capitalismo, ocorrida, sobretudo, quando as políticas de bem-estar social não conseguiram mais responder as constantes daquele contexto.
- e) Uma nova fase do neoliberalismo surge a partir dos anos 1980 e 1990, com a reorganização do papel do Estado e recondução dos termos de produção e reprodução da vida em torno da livre concorrência em todos os tecidos sociais.
- f) Os avanços das tecnologias estão comprimindo e acelerando todos os processos produtivos em nível global e, conseqüentemente, no Brasil. Isso implica em considerar que é um cenário que impacta a subjetividade dos trabalhadores, mas que vai impactar com ainda mais vigor as novas gerações, o que requer uma

³⁹ Termo criado pelos autores. Optamos por apresentar o termo “neoliberalismo tardio” com o intuito de deixar claro ao leitor os momentos que nos referimos ao neoliberalismo a partir das últimas décadas do século XX.

con-formação para que os futuros trabalhadores sejam capazes de tornarem-se produtivos na guerra pela sobrevivência.

Essas razões contrariam sobremaneira a “forma de ser” do neoliberalismo, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI. A reconfiguração do capitalismo ocorrido, sobretudo, a partir de 1990, segundo Boltanski e Chiapello (2009, p. 22). “[...] ocorreu em torno dos mercados financeiros e dos movimentos de fusão-aquisição das multinacionais num contexto de políticas governamentais favoráveis em matéria fiscal, social e salarial, também foi acompanhada por fortes incentivos ao aumento da flexibilização do trabalho”. Essas mudanças, somadas ao desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação encabeçaram possibilidades de “[...] gerar encomendas em tempo real em nível planetário, conferindo meios para uma reatividade mundial até então desconhecida. Foi um modelo completo de gestão da grande empresa que se transformou sob esse impulso, para dar origem a uma maneira renovada de obter lucros” (Boltanski; Chiapello, 2009, p.23).

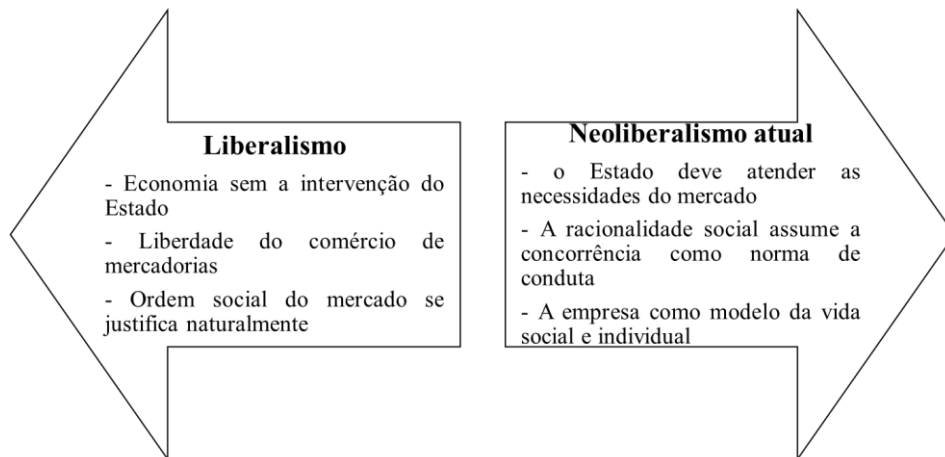
A síntese dialética entre liberalismo clássico e neoliberalismo é estabelecida conforme aponta Olssen (2006, p. 220): o liberalismo baseava-se numa conduta de governo tida como natural e motivada pelos interesses privados e indivíduos livres; no neoliberalismo a atividade governamental é regulada e determinada por formas arranjadas de liberdade, em que a conduta competitiva-empresarial de indivíduos econômico-rationais é a pauta.

Sendo assim, há outra qualidade na relação entre ser humano natureza e ser humano e sociedade, e a complexificação dessas relações mostra certo esgotamento dos preceitos liberais, mas que possibilitam o surgimento de outras possibilidades de ajustes com uma nova forma. Desta feita, considerando a prática social, isso significa que no neoliberalismo

[...] os objetivos finais de liberdade, escolha, soberania do consumidor, competição e iniciativa individual, bem como as de submissão e obediência, devem ser construções do Estado atuando agora em seu papel positivo por meio do desenvolvimento das técnicas de auditoria, contabilidade e gestão (Olssen, 2006, p. 220-221, tradução nossa).

Em certos termos, ainda que cientes do risco teórico de tal sistematização, buscamos expressar, em nossa compreensão, as contradições mais latentes no que diz respeito ao liberalismo e ao “neoliberalismo tardio”, apresentadas na figura 2:

Figura 2 – As contradições entre o liberalismo e o neoliberalismo



Fonte: a autora, 2022.

Pode-se compreender que diferentemente do liberalismo, no neoliberalismo é desfeita a crença de que há um mercado que atua naturalmente. A função do Estado é proteger e supervisionar. Assim, no neoliberalismo “[...] o mercado existe, e só pode existir, sob certas condições políticas, jurídicas e institucionais que deve ser ativamente construída pelo governo” (Burchell, 2006, p. 22-23, tradução nossa).

O neoliberalismo tem a capacidade de se autoajustar em meio aos desgastes e crises surgidas no bojo do capitalismo. Desta feita, o neoliberalismo não se constitui como uma antítese do liberalismo, mas, uma espécie de reordenação na medida em que essas crises “[...] não são para ele uma ocasião para limitar-se, como aconteceu em meados do século XX, mas um meio para prosseguir cada vez com mais vigor sua trajetória de *ilimitação*” (Dardot; Laval, p. 8).

Um dos seus pontos mais cruciais refere-se à capacidade ou as diversas tentativas de governar as sociedades e indivíduos. O neoliberalismo se apresenta então como uma crise no modo de governar e seu princípio geral e universal é a competição generalizada, portanto, o princípio geral também dos governos. Entretanto, ainda que as formas de governar as sociedades e os homens se apresentem como unidade dos contrários em diversos aspectos conforme apresentados nesse capítulo, o capitalismo ainda se mantém enquanto gênese econômica do modo de produção e reprodução da vida. Portanto, o que os homens são, coincide, necessariamente, com a sua produção, com o que produzem e como produzem, sendo eles dependentes das condições materiais de sua produção que, na fase atual do neoliberalismo,

torna-se uma produção aos moldes de uma sociedade empresarial em oposição à produção da sociedade industrial.

Em ambos os casos, a naturalização desses modos de sociabilidade é importante para a manutenção do capitalismo uma vez que traz o conformismo necessário pelas vias ideológicas, normativas e educativas para que os ajustes possam ser colocados em movimentos e assim reestabelecer ainda mais tal sistema.

Desta feita, o modo como se produz os sujeitos para esta sociedade passa também pela formação institucionalizada e que, na atualidade, se preconiza uma formação de sujeitos para a sociedade empresarial, sobretudo no contexto brasileiro, que será tencionado no próximo capítulo.

3 O QUE HÁ DE NOVO? A PEDAGOGIA NEOLIBERAL

A educação é a produção da humanidade nos sujeitos, a formação da consciência, pois, quanto mais acesso a objetivações, maior o campo das subjetivações do indivíduo. A educação é, portanto, o processo de transmissão de como a sociedade e suas estruturas funcionam. O “funcionar” da sociedade é deste modo historicamente projetado nas diversas esferas sociais que a partir de uma sociedade industrial busca responder a esse modo de funcionamento. Assim é com a educação formal, via escolas, que a partir da modernidade cumpre um papel estratégico na formação de novos sujeitos. Com os novos arranjos produtivos, as necessidades postas aos trabalhadores quanto a sua força de trabalho se complexificou para além da força física. Segundo Mészáros (2008), com a sociedade moderna, as instituições educativas se adaptaram conforme as determinações reprodutivas do capital.

Essa configuração se cristaliza na consolidação da escola moderna e da formação escolar emergente no período pós-Revolução Industrial⁴⁰: a simbiose instrução – trabalho. Foi a partir dessas demandas econômico-sociais que essa simbiose se torna mais explícita, estrutural e urgente. A centralidade para o trabalho ou para a instrução como elementos primários da formação escolar se mesclavam na sociedade complexa e articulada (Cambi, 1999). Desta forma, o campo educacional, seja na sua expressão mais tradicional de educação institucionalizada, seja nas múltiplas particularidades que tentam explicar o fenômeno educação estão imbuídas de disputadas ideológicas. Mészáros (2014, p. 59) destaca que a ideologia que domina todo o conjunto do sistema social perpassa todos seus níveis, sem exceção. Assim, “[...] a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade”.

Isto posto, entendemos que para além de compreender as possibilidades de uma educação que faça frente às demandas do capital e sua constante transmutação que, por decorrência, reajusta todo o sistema social, impõe-se ao campo educacional necessidades constantes nas buscas de suas bases teóricas e conceituais. Dito de outra forma, é imprescindível ao campo de estudos e pesquisas em educação, investigações e debates que se apresentam como desafios na medida em que a materialidade do fenômeno e suas implicações pertencem a uma dinâmica em que contribui para o discurso de que as demandas emanadas à educação não acompanham as demandas sociais mais emergentes. É justamente nesses discursos que são os

⁴⁰ No entendimento de Cambi (1999), são as alterações sociais engendradas pela Revolução Industrial que exigem da sociedade a preocupação com os processos educativos que se constituíam no decurso desse período.

discursos de que a educação não atende as necessidades da sociedade e que é preciso tornar a formação do estudante mais próxima da realidade e que sempre isso quer dizer torná-lo mais produtivo, conforme a necessidade subjetiva do trabalhador para cada época histórica.

Como mencionado no capítulo anterior, um dos pressupostos de nosso estudo diz respeito ao resgate das metanarrativas no campo da educação tendo em vista a compreensão, para além das aparências, sobre o delineamento de uma concepção pedagógica que tem orientado a prática educativa neste início de século. Uma prerrogativa que disputa a lógica dominante do próprio capitalismo. Conforme Wood (2011, p. 14):

Existiria, em teoria, fuga melhor da confrontação com o capitalismo, o sistema mais totalizador que o mundo já conheceu, do que a rejeição do conhecimento totalizador? Existiria, na prática, obstáculo maior a qualquer coisa além das resistências locais e particulares ao poder global e totalizante do capitalismo do que o sujeito fragmentado e descentrado? Existiria desculpa melhor para a sujeição à *force majeure* do capitalismo do que a convicção de que seu poder, ainda que difuso, não tem origem sistêmica, não tem lógica unificadora, nem raízes sociais identificáveis?

No campo da educação, a rejeição do conhecimento totalizador tem impactos diretos na produção da ciência em educação e na formação dos sujeitos. Moraes (2009), ao discutir a temática da produção do conhecimento no campo da educação, denuncia que o conhecimento e a ciência estão ameaçados no contexto de um neoliberalismo pautado em uma lógica que “[...] compromete acentuadamente a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias no plano exploratório e, por isso mesmo, no enfrentamento dos problemas práticos aos quais elas são chamadas a oferecer respostas” (Moraes, 2009, p. 316).

A partir de 1980, Saviani (2013) indica que no contexto brasileiro muitas foram as dificuldades enfrentadas pelas tendências pedagógicas que se colocavam no campo da esquerda. O clima do início dessa década se caracterizava pelo chamado movimento pós-moderno e coincidia com um processo de desenvolvimento profundo no âmbito da Informática. Nas palavras do autor, se produzem símbolos antes dos objetos; simulam-se modelos por meios informatizados ao invés da experimentação, tensionando formatos tipicamente da época moderna. Nesse novo cenário a ciência está atrelada a um pragmatismo envolto em diferentes jogos de linguagem.

Esse movimento, amplamente difundido a partir de 1990, traça linhas orientadoras educacionais em nível mundial. Exemplo disso é apresentado por Saviani (2013) ao citar o relatório publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco em 1996. No documento há a menção de que a educação é uma constante ao longo da vida tendo em vista subsidiar os trabalhadores nas rápidas transformações do mundo do

trabalho. No Brasil, a expressão inicial desse movimento, no contexto da política educacional, pode ser observada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referência na elaboração de currículos das escolas de todo país e publicados em 1997. O apelo da formação escolar centra-se na capacidade de o indivíduo adquirir novas competências capazes de lhe possibilitar o espírito de iniciativa e inovação em um processo permanente de educação.

Conforme Saviani (2015), o contexto econômico-político que se generalizou a partir da década de 1990 tem por característica central o neoliberalismo, em que, a partir do Consenso de Washington, estabeleceu-se uma série de recomendações e reformas, inclusive à educação. Para a América Latina essas recomendações pautavam-se em uma série de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo em vista um rigoroso equilíbrio fiscal. Além disso, também estavam no pacote de recomendações uma política monetária para a estabilização e, como finalidade de todas essas recomendações, a desregulamentação dos mercados financeiros e de trabalho, colocando em marcha a “necessária” privatização e abertura comercial. Entretanto, as normativas advindas desse encontro traduziam uma necessidade que vinha se delineando, em termos de avanços e recuos, muito tempo antes. É possível afirmar que até meados da década de 1970 havia dentro da própria estrutura do capitalismo uma crise do liberalismo, na qual se estabeleceu um conflito entre diferentes modos de compreender o próprio pensamento liberal: de um lado, grupos que defendiam um ideal comum e de outro, os adeptos da liberdade como fim último do liberalismo. Essas ideias também vão ser base para as demais tentativas de ajustes que foram sendo colocados em movimento no decurso no século XX, marcadamente no pós-primeira-guerra. Nesse período, as ideias de cunho socialista tiveram mais aderência em um “novo liberalismo” e posteriormente, com a nova crise do capitalismo, uma nova tentativa de salvar o sistema - o neoliberalismo -, ainda que muito ligado às ideias do liberalismo clássico. A primeira etapa do neoliberalismo, como expusemos no capítulo anterior, mesclava intervenções econômico-políticas e reformismo social, desde que não houvesse entraves na sua prerrogativa mais importante: os interesses privados por meio da concorrência de mercado. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 69): “o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção do mercado centrada na concorrência [...]”.

Assim, os caminhos – ou descaminhos – a serem trilhados pela educação “[...] parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do ‘conhecimento’” (Moraes, 2001, p. 9). No entender da autora, há duas razões que justificam essa percepção: a) a educação se tornou mercadoria na medida em que se introduziu a lógica mercadológica no financiamento e gerenciamento de práticas educativas, tornando-se

mais um produto disponível e; b) é atribuído à educação a finalidade de formar a força de trabalho com uma gama de competências cada vez mais alinhadas, pragmaticamente, com as demandas do mercado.

Ao mencionarmos uma “primeira etapa do neoliberalismo” cumpre destacar que o neoliberalismo projetado entre as décadas de 1970 e 1990 ainda estava vinculado a uma estrutura tipicamente liberal; porém a partir do século XXI, tem-se outro contexto e, conseqüentemente, outras demandas próprias ao pensamento neoliberal. Essas tensões históricas comprovam que não há uma linha harmônica no modo de compreender e governar quando se trata da relação entre liberalismo e neoliberalismo. Assim, a referência a um sistema de acumulação flexível (*toyotismo*), tida como marco teórico de discussão desse período do neoliberalismo (entre 1970 e 1990), não é suficiente para responder as imposições que se projetam a partir da aceleração dos modos de produção e reprodução da vida das últimas duas décadas. Principalmente na questão da formação e como essa suposta nova demanda do mundo do trabalho impacta na educação e na produção do um sujeito neoliberal cada vez mais individualizado e autogestor de si.

Sabemos que a educação formal é apenas uma das diversas esferas da vida em sociedade. Ainda assim, é um importante meio de indução e ação de práticas formativas que concorrem, em diversos momentos históricos, com as necessidades da sociedade. No cenário atual de uma sociedade pautada pela lógica empresarial de governar, seja na esfera social, seja na individual, demanda-se uma ação educativa que prepare o sujeito para tal. Assim, as orientações advindas das décadas de 1970 e os primeiros anos do século XXI, são insuficientes para responder as “novas demandas” da sociedade. Desta feita, o “fracasso” das propostas educativas apresenta-se em diferentes momentos históricos. Mais recentemente, o relatório da Unesco (2022, p. 8) indica que “[...] a educação em todo o mundo continua aquém das aspirações que temos para ela”.

Esse relatório da Unesco faz essa indicação ao mencionar que o órgão organizou diferentes relatórios mundiais sobre o papel da educação na transformação da sociedade em diferentes períodos, dentre eles o relatório de 1972 “*Aprender a Ser*” da Comissão Faure, com publicação em português de 1974 e o relatório “*Educação: um tesouro a descobrir*” lançado em 1996, da Comissão Delors, publicado em português em 1997, que foram importantes para a reorganização da educação em nível mundial, entretanto, “[...] nos últimos anos, o mundo mudou de maneira fundamental” (UNESCO, 2022, p. 05). Portanto, o relatório indica a necessidade de redefinição de novos propósitos para a educação, a partir de um novo contrato

social para a educação⁴¹. Mas, que interesses estão postos à educação na visão da Unesco? Há possibilidades de uma educação que possibilite ao trabalhador não apenas sobreviver com demandas cada vez mais restritas de emprego, menos direitos e menos dignidade humana?

Nestes termos, nossa tese aponta para a existência de um projeto de educação, ou, minimamente, de novas finalidades postas e impostas para a educação que acreditamos ter por base uma sociedade aos moldes empresariais. De certa forma, conhecer qual pedagogia se projeta e se articula para atender aos anseios do capital a partir de uma sociedade empresarial, constitui-se em, minimamente, lançar luz sobre a realidade que têm se apresentado no cenário educacional brasileiro e, a partir disso, ampliar as lutas em prol de uma educação pública, que possa ir muito além do que apenas preparar o trabalhador para sobreviver a um cenário cada vez mais incerto.

Portanto, buscar elementos que nos permitam identificar a constituição de uma pedagogia neoliberal, implica em situar o neoliberalismo e suas crises no bojo de uma crise maior que é a que acomete a estrutura do capitalismo. Dito isto, Saviani (2015), indica que essa crise estrutural que também atinge a educação, seus impactos aparentes e seus desdobramentos engendrados a partir desse contexto, ainda estão se projetando e reconfigurando na historicidade futura. Por isso, o autor destaca dois futuros possíveis: a) o movimento que é o mais aparente, em que, a educação em sentido amplo, e a escola em sentido estrito se convergem às imposições do mercado e; b) outro futuro, em que é necessária uma resistência ao cenário que se projeta no “primeiro futuro” possível. Uma possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical da ordem atual (Saviani, 2015).

Sabendo que o segundo cenário projetado pelo autor implica em uma transformação na essência do sistema, nosso foco de análise centra-se, portanto, no primeiro cenário possível para a educação no século XXI, que conforme o autor, é “[...] esse o futuro que se desenha como hegemônico e que pode perdurar ao longo do século XXI” (Saviani, 2015, p. 167). Nossa escolha deve-se ao fato de que, apesar de ser uma projeção de um tempo futuro, é este o movimento que se apresenta no contexto da educação e da escola, nas políticas públicas curriculares seja para a Educação Básica, seja para formação de professores, nos debates e disputas semânticas de convencimento acerca do “novo modo de produzir e reproduzir a educação”. Portanto, tomamos como ponto de referência o primeiro futuro descrito por Saviani (2015), o que está em movimento na atualidade, movimento este que transformou a educação

⁴¹ A proposta de um novo contrato social para a educação, delineada pela Unesco (2022) será objeto de análise no decorrer deste e do próximo capítulo.

como objeto de investimento de mercado, e manifesta-se também nas políticas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal.

Como já anunciamos anteriormente, no entendimento do autor, tomando como referência as ideias pedagógicas, esse futuro hegemônico é representado pelo neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo transfiguradas em novas teorias tais como pedagogia do aprender a aprender, pedagogia da qualidade total, pedagogia das competências, pedagogia da inclusão, pedagogia multicultural, teoria do professor reflexivo, pedagogia corporativa, pedagogia do campo, pedagogia social, pedagogia da terra, entre outras. Elas descaracterizam e esvaziam a própria função da escola que tem por finalidade social assegurar as novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Como defendido na introdução desse estudo, entendemos que o prefixo “neo” atrelado às propostas pedagógicas de matriz neoliberal não dá conta de expressar a materialidade do novo modo de ser imposto, qual seja: “[...] a universalização de um estilo de existência econômica que era reservado aos empreendedores” (Dardot; Laval, 2016, p. 346). Ou em outras palavras, um novo estilo de vida, uma nova racionalidade em que a empresa é o modelo para governar os seres humanos e para os seres humanos se autogovernarem. Nesse sentido, o capítulo está estruturado em três pontos. O primeiro diz respeito ao liberalismo e a sociedade industrial como modelo de uma educação, assim como uma pedagogia liberal no período de estruturação da educação institucionalizada e uma formação mínima dos sujeitos para a lógica industrial; na sequência apresentaremos a discussão sobre a sociedade baseada na acumulação flexível e as teorizações sobre o papel da educação e da pedagogia, tendo como foco de análise as críticas educacionais acerca da formação “necessária” para esse contexto; por fim, nossa discussão centra-se na explicitação dessa tendência que se projeta na educação nos termos de uma pedagogia neoliberal, aos moldes de uma sociedade empresarial.

Estas duas últimas categorias analíticas distinguem-se na medida em que assumimos que a educação e a pedagogia neoliberal do século XXI não estão em plena sintonia com os movimentos anteriores, tendo em vista que não há ruptura do sistema capitalista e tampouco uma mera continuidade dos processos produtivos que o compõe. Desta forma, entendemos que há problemáticas expostas no campo do debate aqui apresentado e que foram, por limites históricos, elididas nas discussões travadas no bojo da sociedade neoliberal projetada a partir das décadas de 1980 e 1990. Assim, trata-se, a nosso ver, de uma continuidade na descontinuidade no modo de produzir e reproduzir os seres humanos e sua formação e é neste hiato que comprovamos nossa hipótese de pesquisa, qual seja: a constituição de uma

pedagogia neoliberal como orientadora da prática educativa nos termos de uma sociedade pautada na racionalidade a partir dos moldes empresariais.

3.1 A PEDAGOGIA DO FINAL DO SÉCULO XX E AS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI: O CENÁRIO BRASILEIRO

As ideias educacionais constituídas historicamente concebem o fenômeno educativo, suas finalidades, fins e métodos de diferentes maneiras. Conforme Mizukami (2014, p. 1): “Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos”. Sendo assim, há modos diversos de compreender e teorizar o fenômeno educativo, tendo em vista as “[...] mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não, em sua totalidade, pelo menos em alguns aspectos [...]” (Mizukami, 2014, p.1). Essas aproximações e teorizações privilegiam diferentes aspectos e, divergem quanto aos objetivos e finalidades da educação, como por exemplo, as teorias de vertente liberal e as teorias de matriz progressista ou marxistas. Ainda assim, é consenso que o ser humano é um ser social e se desenvolve continuamente e “[...] o acontecer educativo corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos, ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo que adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social” (Libâneo, 2010, p. 73). Desta feita, de fato, a educação tem como função oportunizar ao indivíduo capacidades – sociais, culturais, profissionais – requeridas a ele em cada contexto histórico, as quais diferem diametralmente nos modos de compreender e produzir o resultado do processo educativo. Assim posto, a sociedade liberal, como expressão primeira do abandono à metafísica, requereu de seus indivíduos, um preparo mínimo para a sua inserção ao modo de produção que se estabelecia: a sociedade industrial.

Ao entendermos, com base nas explicações da Dardot e Laval (2016), que a sociedade atual está assentada no neoliberalismo atrelado ao conceito de governabilidade, tais explicações nos indicam que também é preciso ampliar os conceitos produzidos até então acerca do fenômeno educativo tendo por referência essa análise explicativa da realidade. Neste cenário, impõe-se em nossa pesquisa uma compreensão sobre os sentidos produzidos por autores - que são referência no campo da educação crítica no país - sobre o fenômeno educacional no entre séculos XX e XXI. Assim, elegemos como objetos de análise um conjunto conceitual acerca da concepção pedagógica que compreende o campo hegemônico da educação e da escola na atualidade, sendo este comporta por: a pedagogia da exclusão, apresentada por

Saviani (2013); a pedagogia das competências, teorizada por Ramos (2002) e, a pedagogia da acumulação flexível, desenvolvida por Kuenzer (2016; 2017), apresentadas na sequência.

3.1.1 O limite das concepções críticas sobre o fenômeno educativo no limiar da “sociedade da acumulação flexível”: a pedagogia da exclusão, a pedagogia das competências e a pedagogia da acumulação flexível

No campo da educação, diversos são os autores brasileiros que se dedicam a estudar e oferecer subsídios à compreensão das referências educacionais projetadas no país em diferentes períodos históricos. Nosso foco de análise diz respeito a autores que produziram suas teorizações acerca do fenômeno educacional brasileiro tomando, em grande medida, por referência a sociologia do trabalho. Neste aspecto, esses autores partem da crítica à sociedade da acumulação flexível para analisar a educação e as práticas educativas brasileiras, sobretudo àquelas que incidem diretamente na formação dos trabalhadores e que tem como *lócus* a escola pública. É válido retomar, ainda que muito brevemente⁴², as ideias mais gerais da sociedade da acumulação flexível. Harvey (2008, p. 140), indica que a acumulação flexível:

é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se 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, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

Assim, tem por características básicas: a) produção e estocagem conforme a demanda – *just in time*; b) diversidade de produtos; c) trabalho operário em células de produção, com múltiplas funções (Antunes, 2002).

O livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, de Saviani (2013) foi selecionado para análise tendo em vista que o autor se propõe a discutir, no capítulo XIV, debates mais atualizados no que ele compreendeu ser a expressão de concepções pedagógicas que compreendem o período de 1991 a 2001 e que, traduzem, em certa medida, noções de concepções do início do século XX.

De modo geral, a visão do autor sobre esse período se estabelece a partir dos

⁴² A exposição e debate sobre o fenômeno do neoliberalismo foi apresentado em capítulo anterior.

elementos do sistema de acumulação flexível, tais como método *just in time* -produção de diversificados objetos em pequena escala e trabalhadores polivalentes – e como esse “[...] reforçou a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores” (Saviani, 2013, p. 429).

Entretanto, o autor enfatiza que a lógica que prevaleceu após 1990 é a lógica voltada para os interesses privados, não mais aquela de uma demanda coletiva em prol do crescimento de um país. A tônica deixa de ser focada em uma iniciativa do Estado para garantir que a escola prepare mão de obra para postos de trabalho definidos. Isso porque o processo educacional é agora compreendido como um investimento “[...] em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (Saviani, 2013, p. 430). Disso decorre que a escolarização não garante emprego, embora, amplie a empregabilidade do indivíduo.

Essa compreensão do autor nos permite compreender os limites de sua exposição tendo em vista que, para o período apresentado (1991-2001), esta era a lógica do trabalho que estava colocada no cenário brasileiro. Uma lógica centrada em grande medida na produção de bens e produtos, sobretudo, os tecnológicos, e que dependia, tal como apontado por Saviani (2013), de mais escolarização para que os trabalhadores pudessem se inserir no mundo do trabalho. O argumento de Saviani (2013, p. 430-431), em que a atual ordem econômica assentada na exclusão e tendo em conta as bases econômico-pedagógicas, aponta para uma **pedagogia da exclusão**. Isso porque, não havendo espaço e com dispensa crescente de mão de obra, a competição entre os trabalhadores é cada vez mais estimulada, tendo em vista o aumento da produtividade e extração da mais-valia. Essa pedagogia da exclusão é estabelecida, conforme seu entendimento, a partir de três pontos de discussão que se articulam e que tem como fio condutor, o processo pedagógico: a) bases didático-pedagógicas; b) bases psicopedagógicas e; c) bases pedagógico-administrativas.

No primeiro ponto – *bases didático-pedagógicas* –, o autor compreende que o trabalho pedagógico tem por referência ideias pedagógicas escolanovistas, em que, o aluno é o foco principal, mas que, na atualidade, o “aprender a aprender” está colado à necessidade de ampliação do futuro trabalhador a ampliar seu leque de potencialidades para ser empregável. Essa é a tônica que permeou as reformas educacionais em diversos países desde a década de 1990, seguindo as orientações da Unesco. A comissão da Unesco, nos períodos de 1993 a 1996, conforme o autor: “[...] se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI” (Saviani, 2013, p. 433). A tônica do “aprender a aprender” da Escola Nova que dá ênfase ao processo psicológico subjetivista dos estudantes, e inaugura a passagem da ação do professor centrada nos conteúdos, característica da Escola Tradicional, para os métodos e modos de fazer,

inaugurando certo espontaneísmo na intencionalidade pedagógica em que o estudante era instigado a buscar conhecimentos e aprender conforme seus esforços e interesses. O “aprender a aprender” do final do século XX toma um rumo bastante estreito com o mercado de trabalho e a necessária condição de adaptação do trabalhador a mudanças de emprego ao longo de sua jornada laboral, o que também justificaria a necessidade de estar em constante aprendizado para aprender novas atividades laborais e reaprender as que demandariam certas atualizações.

Neste aspecto, em se tratando do fenômeno educacional que se constituiu na atualidade, divergimos de suas compreensões como referência para a da função do trabalho pedagógico. Embora, como destaca Duarte (2001, p. xx), “[...] o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas [...]”, que, para o período mencionado por Saviani como neoescolanovismo, esse aprender a aprender se resume a um rol de competências e habilidades (Duarte, 2001), é uma tônica formativa que se apresentou como finalidade educativa para o final do século XX, mas que não são conta de explicar a atual “necessidade formativa”.

Acreditamos que, se tais ideias foram possíveis de serem explicativas para o cenário educacional do período estabelecido pelo autor, não é possível creditarmos para o fenômeno das primeiras décadas do século XXI que há apenas uma atualização do período escolanovista. As próprias orientações da Unesco e do Banco Mundial, por exemplo, indicam com bastante clareza essa mudança de rumo. Conforme relatório sobre a natureza imutável do trabalho, do Banco Mundial (2018, p. v.): “Muitos empregos hoje, e muitos outros no futuro próximo, exigirão habilidades específicas – uma combinação de *know-how* tecnológico, solução de problemas e pensamento crítico – bem como habilidades interpessoais, como perseverança, colaboração e empatia”. Portanto, não se trata apenas de ampliação de novas habilidades do futuro trabalhador, mas, sobretudo, de capacidade de competências tais que o possibilitem se lançar como um possível empreendedor, que se autogerencie pois o emprego já não é mais realidade para grande parte da população.

Em relação as *bases psicopedagógicas*, o autor destaca que a referência, como não poderia deixar de ser em se tratando de uma nova roupagem do lema “aprender a aprender”, refere-se as ideias construtivistas. Na reformulação das ideias construtivistas para o século XXI, haveria a compreensão de que “[...] a fonte de conhecimento não está na percepção, mas na ação [...] e na década de 1990, essa se tornou referência seja para reformas de ensino em vários países, seja para orientação da prática escolar” (Saviani, 2013, p. 435). Nestes termos, a reconfiguração do construtivismo faz uma fusão com ideias que valorizam o saber tácito e a

prática docente tendo por referência a experiência cotidiana. É nesta fusão que o autor compreende que há um elo com a **pedagogia das competências**, que abordaremos na sequência. A compreensão do autor, naquele momento, é que a pedagogia das competências é outra face do “aprender a aprender”, ambas em que o compromisso coletivo é substituído pela responsabilidade individual de cada sujeito.

Neste aspecto, nossas divergências também dizem respeito a compreensão de que, no entendimento do autor, bastaria, à escola, conduzir os estudantes para a aquisição de competências e habilidades. Na formação atual ainda permanece a lógica pragmatista hegemônica que conduz as experiências pedagógicas. Mas, essa lógica se estabelece por meio da administração das competências socioemocionais,⁴³ administradas pelos próprios estudantes. Neste sentido, concordamos com os argumentos de Dardot e Laval (2016, p. 332-333) quando indicam que a maior “[...] inovação da tecnologia neoliberal é vincular a maneira como o homem ‘é governado’ à maneira como ele próprio ‘se governa’”. Portanto, as competências e habilidades técnicas, tônica da concepção apresentada por Saviani não bastam ao novo sujeito, o sujeito neoliberal. É preciso que a escola se dedique as competências socioemocionais, tendo em vista que “[...] a empresa torna-se não apenas o modelo geral que deve ser valorizada na criança e no aluno [...]” (Dardot; Laval, 2016, p. 332). Não bastam as competências expressas por títulos ou diplomas, nem mesmo as habilidades técnicas conferida por tais documentos, deste modo, a finalidade da escola se reorganiza a partir da necessária “adequação” das subjetividades que precisam ser ajustadas para os cenários de crises constantes.

Por fim, sob as *bases pedagógico-administrativas*, o autor incorpora a compreensão mais atual das ideias do tecnicismo, chamada por ele de neotecnismo, sobretudo em função da redefinição do papel do Estado. Essa compreensão aliada a noção de aquisição de competências em substituição da ideia de qualificação se apresenta no contexto escolar com a tônica bastante conhecida atualmente: a troca do ensino baseado no conhecimento das disciplinas pela aquisição de competências para situações determinadas. Em suma, a lógica é maximizar a eficiência e ser produtivo, tal como na pedagogia tecnicista, mas agora com uma nova cotação: valorização de dispositivos de mercado, **apelo a iniciativa privada** e a redução do papel do Estado⁴⁴ (Saviani, 2013). O autor aponta ainda que, no bojo da pedagogia tecnicista,

⁴³ Retomaremos o debate sobre as competências socioemocionais no decorrer deste capítulo.

⁴⁴ Sobre a compreensão da “redução” do papel do Estado, há divergências no próprio contexto de autores críticos marxistas. Nosso entendimento, como citado anteriormente, converge para a compreensão dos autores ao se referirem ao Estado mínimo, o que significa dizer que ele se retira de sua função de manter o bem-estar da população, como aconteceu em décadas anteriores no chamado Estado de bem-estar social, ainda que, nesse

o trabalho educativo se ajustava para se tornar operacional e objetivo, tal qual o trabalho do operário nas fábricas de linha de montagem. O processo operacional dessa pedagogia pressupunha minimizar ao máximo as interferências subjetivas. E, em suas palavras, “[...] ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do **sistema fabril**, perdeu de vista a especificidade da educação [...]” (Saviani, 2013, p. 383). Assim, quando trata das bases pedagógico-administrativas, da nova organização das escolas e da redefinição do papel do Estado, o autor indica que no tecnicismo, a racionalidade, eficiência e produtividade cabiam ao Estado, enquanto no neotecnicismo (década de 1990), são os mecanismos do mercado, as ONGs e a iniciativa privada que orientam para que as políticas públicas educacionais foquem seus esforços em reduzir custos, diminuindo também os investimentos públicos. A compreensão do autor sobre o neotecnicismo recai sobre a “[...] forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação” (Saviani, 2013, p. 442).

Ao nosso ver, embora ainda em marcha, o contexto apresentado pelo autor pode ser compreendido à luz daquilo que Dardot e Laval (2016) demonstram, por exemplo, em relação ao novo papel do Estado, que foi reestruturado de duas maneiras: a primeira, pelas imposições externas que puseram fim a um “Estado produtor”, por meio de privatizações e; a segunda na mudança interna em que o Estado atua como regulador e, assim, estrutura uma nova relação governo – sujeitos sociais. Portanto, o Estado não consegue mais ter certa autonomia na relação neoliberalismo. No mesmo modo, a relação educação e mercado, em que as escolas se adequam as demandas das empresas, é a forma e conteúdo da empresa, como Saviani aponta. Mas, o que indicamos é um passo além, não apenas é atender demanda do mercado e sua organização tal como mercado, mas se altera a partir de uma racionalidade empresarial e, produz um sujeito-empresa, como finalidade formativa, não apenas na organização interna da escola. Desta forma, o conteúdo se redefine, a finalidade da escola se redefine. Portanto, essas elaborações, mencionadas pelo próprio autor, são expressões da década de 1990 e início dos anos 2000.

Em relação à primeira forma de estruturação do Estado citada pelos autores, Saviani (2013, p. 431) também destaca que, a exclusão dos trabalhadores é um empenho “[...] constante, tanto por parte das empresas como por parte dos governos, em conseguir reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários”. Sobre a segunda reestruturação do Estado e sua relação com os sujeitos sociais, a exposição da pedagogia da exclusão citada por Saviani (2013), comprova uma reorganização do papel do Estado também no que se refere a formação escolar.

cenário, o Estado esteja em seu grau máximo de interferência, embora em um outro patamar, é o Estado máximo em efetividade e competitividade.

Portanto, neste aspecto do cenário apresentado pelo autor, há semelhanças ao cenário exposto por Dardot e Laval (2016) sobre o governo e os sujeitos sociais, como é possível perceber no excerto:

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de exclusão. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (Saviani, 2013, p. 431).

Neste excerto, também é possível inferir que há em Saviani aproximações com as ideias de Dardot e Laval no que se refere a compreensão Estado – empresa, embora ainda que sem a clareza dos argumentos apresentados pelos autores em relação a essa reorganização do papel do Estado.

Na mesma linha de pensamento de Saviani no que se referem às bases pedagógico-administrativas da educação a partir do século XXI, Freitas (2018) aborda em seu livro “A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias”, os mecanismos que o neoliberalismo e, sobretudo, aqueles via reformas educacionais que são colocados em marcha no país tendo em vista uma concepção de educação que tenha como referência a lógica neoliberal. Assim, no Brasil, várias ideias se assemelham e agrupam-se geralmente sob forma de Organizações não Governamentais – ONGs⁴⁵. Conforme Montaño (2014) as ONGs brasileiras são cada vez mais dependentes de recursos públicos como fonte de financiamento. Tal situação transfigura o papel original das ONGs na medida em que precisam se adaptar aos termos e condições do Estado e/ou capital para que possam angariar os recursos. Nesse sentido, na análise do autor, as ONGs legitimam, via uma roupagem bastante sofisticada, as finalidades neoliberais. E, em se tratando de educação, são bem conhecidas as investidas desses órgãos, sobretudo, no que se refere a prescrições curriculares, formação de professores e diversos outros movimentos convertidos em uma espécie de “direita social”.

Esse cenário das ONGs, no entendimento de Neves (2005), é o espaço estratégico para a redefinição, naquele período, da nova **pedagogia da hegemonia**. Assim, redefine-se “uma nova visão do capital humano, para além das determinações econômicas, [...] apregoada, no sentido da valorização da aquisição de informações, da vida das pessoas, das famílias, bem como do aumento da produtividade das empresas” (Neves, 2005, p. 82). Observa-se, pois, as inúmeras formas de penetração da hegemonia burguesa instalada por força das relações

⁴⁵ Tais como: Todos pela educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, Instituto Natura e outros.

capitalistas de produção, cuja mediação do Estado é imprescindível, porém, diferente da mediação realizada no período do novo liberalismo como mencionamos anteriormente.

Ainda segundo a autora, essa pedagogia da hegemonia é fundamentada nas ações neoliberais da Terceira Via que, no nosso entender, coaduna com as ideais apontadas por Montão (2014) e Freitas (2018). Ao tratar da função ideológica dos discursos neoliberais em relação a linguagem da esquerda e o projeto de direita, Montão (2014, p. 24) destaca que: “[...] a linguagem tem um papel destacado, e no contexto atual, para legitimar as transformações antipopulares, os setores hegemônicos desenvolvem um *novo linguajar*”. Para o autor, essa nova linguagem, originalmente do campo da esquerda, é utilizada pela classe dominante para esvaziar e redimensionar os conteúdos. Termos⁴⁶ esses que são de “[...] uso cotidiano da intelectualidade e militância de uma ‘esquerda possibilista’⁴⁷” (Montão, 2014, p. 29). Nas palavras do autor (Montão, 2014, p. 29): “Desenvolve-se, assim, nestes intelectuais e militantes – parafraseando Lukács em *A Teoria do Romance* – uma *linguagem de esquerda* escondendo um *projeto de direita*. Hoje, a esquerda e a direita falam nos mesmos termos”.

Nesses termos, muitos intelectuais foram cooptados pelo discurso da Terceira Via e colaboraram para uma ideologia capaz de oferecer uma alternativa para a classe empresarial configurando-se naquilo que Neves (2005) destaca como direita para o social, legitimando a nova pedagogia da hegemonia. Nas palavras de Martins (2015), a direita pelo social é uma parte importante no que tange ao direcionamento das questões sociais em prol de uma face humanizadora do capitalismo. No caso da educação, esta atuação segue duas vias: uma voltada para a educação política com vistas a participação social em prol da renovação da cidadania; e, na outra ponta a educação escolar que tem como finalidade a atuação em prol de uma educação pública e de qualidade. Em ambos os casos “os enunciados convergem aparentemente para as posições defendidas pelas forças progressistas e de esquerda” (Martins, 2015, 296). Mas que, conforme apontado por Montão (2014, p. 32) faz parte do projeto neoliberal de aceitação da reestruturação do capitalismo e que, historicamente, substituiu as lutas históricas da esquerda:

[...] as palavras de ordem passam a ser a “*democratização*” (porém esvaziada de seu conteúdo político-instrumental), e a “*mudança pacífica*”. Substitui-se, na linguagem acadêmica, a *revolução* pela “*mudança*”, a *contradição* pela “*parceria*” e “*negociação*”, a *mundialização do capital* e *imperialismo* pela “*globalização*” (naturalizada, sem sujeito aparente), a *sociedade civil* (como espaço de contradição e luta pela hegemonia) pela noção abstrata de “*sociedade civil organizada*” (despolitizada e supostamente homogênea) ou pelo “*terceiro setor*”, a categoria *exploração* pelo conceito de “*exclusão social*”, o *capital* pelo “*capital social*” ou “*humano*”, as *lutas de classes* pelo “*empoderamento*” dos pobres, a *classe*

⁴⁶ Empoderamento, igualdade, participativo, popular, solidário, democratização (Montão, 2014, p. 29).

⁴⁷ Ver Montão (2014).

trabalhadora pela noção da “população” ou “cidadão”, o protagonismo do movimento operário pela ONG.

Essa conversão dos movimentos de esquerda cooptados por correntes alinhadas ao cenário neoliberal faz parte do que Wood (1996, p. 126) enfatiza: “se não abraçam efetivamente o capitalismo como o melhor dos mundos possíveis, têm pouca esperança em algo mais que um pequeno espaço nos interstícios do capitalismo [...]”. No cenário brasileiro, as relações de poder imbricadas exigem “a intensificação e diversificação dos processos de convencimento para construir o consenso permanentemente em condições pouco favoráveis” (Martins, 2015, p. 297). *Mutatis mutandis*, a nova pedagogia da hegemonia citada por Neves (2005), também surge com indicativo daquilo que estamos apresentando neste estudo: uma pedagogia que se curva aos anseios empresariais, e “[...] que, sob direção empresarial procura reconfigurar a classe trabalhadora e a própria sensibilidade nacional para as novas condições psicofísicas da divisão internacional do trabalho, nas quais o Brasil passa a atuar como ‘parceiro’ do capital-imperialismo” (Fontes, 2010, p. 307).

A relação dessa “nova proposta formativa” com a organização econômico-financeira mundial é explicitada por Fontes (2010, p. 348) ao afirmar que:

De maneira similar à incorporação dos capitais estrangeiros no país, essa pedagogia da hegemonia não resultou apenas de uma imposição externa, mas contou com a enorme mobilização e iniciativa empresarial nativa, aprendendo com e incluindo os capitais externos, expressando uma nova capacidade empresarial (organizativa e mobilizadora de recursos) voltada para dentro.

Ou seja, configuram-se naquilo que Freitas (2014) denuncia: a intervenção externa para o controle e ajuste interno do trabalho pedagógico na educação institucionalizada. Esse controle da formação serve como um recurso de viabilização de uma abordagem instrumental da educação, inclusive, conforme Shiroma e Evangelista (2015), incidem sobre o trabalho docente via avaliação dos resultados, o que em nosso entender está em consonância com o que Saviani (2013) trata ao explicitar as bases pedagógico-administrativas da escola quando considera aquele que ensina como prestador de serviço.

Portanto, é possível perceber que a lógica formativa baseada em uma abordagem instrumental, pautada na responsabilização dos resultados mostrava sua face nas políticas de formação de professores. Assim, o controle externo do trabalho pedagógico tratado por Freitas (2014) também é abordado por Shiroma e Evangelista (2015) como uma estratégia de governo para atacar a qualidade da educação com um projeto de (re)formação dos professores. Dentre

essas estratégias, citamos as políticas de formação e reconversão docente e as práticas de monitoramento do trabalho do professor. Em relação ao monitoramento do trabalho docente:

A avaliação externa é uma forma astuta de formação, **indução e estratégia de gestão**. Em decorrência da avaliação, metas são traçadas, prioridades definidas e professores monitorados. São cobrados a apresentar melhores resultados, não apenas nos discursos, mas pelo impacto que os indicadores educacionais exercem em suas carreiras e remuneração [...] a comparação dos resultados é adotada como ardilosa ferramenta do governo na educação que mescla controle externo e interno, tendo em vista estreitar o campo de decisões dos professores, ao mesmo tempo que sua autonomia é discursivamente reiterada (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 328-329, grifos nossos).

De maneira geral, percebemos que Saviani (2013) trata muito superficialmente sobre a proposta que buscamos apresentar neste estudo. Para o autor, a empresa é apontada como se fosse o fim último da educação escolar, pois a partir das bases de uma qualidade total que transponha tal conceito empresarial para o ambiente escolar, “[...] o **verdadeiro cliente das escolas é a empresa** ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino oferecem aos seus clientes” (Saviani, 2013, p. 440, grifos nossos). No que se refere à compreensão do autor sobre a finalidade da educação estar sob os mecanismos da qualidade total, concordamos em partes, tendo em vista que: a) para o período ao qual ele se propõe a analisar (1991-2001), estava em evidência, na educação, uma compreensão explícita da relação, cada vez mais evidenciada, escola-empresa. Porém, ainda se tratava de uma parceria que, embora historicamente, sempre houve certa relação, tornava-se mais direta, sobretudo no que se refere ao modo de organização escolar, apresentando, em certa medida, uma ingênua aclamação pela chamada “gestão democrática”; b) O autor indica que a relação estabelecida entre escola-empresa, por exemplo, como conceito de qualidade total, se assentou na adequação da escola aos moldes do modelo *toyotista*. Tal adequação refere-se aos mecanismos necessários para que os serviços oferecidos pela escola sejam submetidos ao crivo da qualidade total, sobretudo, na substituição da qualificação pelos conteúdos, pela qualificação por competências. Desta forma, o conceito de qualidade total na escola diz respeito a metamorfose inicial do papel dos professores como prestadores de serviço, os estudantes tornam-se clientes e a educação é um produto.

Fica claro que, para aquele período, o entendimento de Saviani (2013) assenta-se na compreensão de que a escola funciona tal como uma empresa, tendo por referência os métodos das empresas, para que, satisfazendo seus clientes (empresas e sociedade), tem-se em vista o melhoramento dos processos e formas de organização do modelo escolar. Entretanto, o que propomos é que a proposta formativa que se evidencia na atualidade é de um modelo de

formação empresarial para as subjetividades dos sujeitos, ou seja, não basta a escola estabelecer parcerias, ou funcionar tal como uma empresa, é preciso que a formação dedicada construa nas subjetividades sujeitos que se autogerenciem em períodos de crescentes incertezas. É importante mencionar que, embora haja nos escritos de Saviani diversas passagens que indicam, ainda naquele período, as ideias de uma sociedade empresarial, a proposta do autor no que se refere à pedagogia da exclusão seria resultado de uma concepção pedagógica produtivista das ideias pedagógicas do Brasil que estiveram em evidência entre 1969 e 2001. O autor não seguiu, em seus estudos e pesquisas, teorizando acerca da pedagogia da exclusão como síntese de uma concepção pedagógica que possa traduzir, em certa medida, sua compreensão sobre as práticas educativas em movimento no contexto atual. Entendemos que ao compreender que a lógica imanente permanece e, assim, os aspectos epifenomênicos (Estado, política, direito, educação e outros) submetidos a esta lógica permanecem, o que, em certa medida, não demandaria, em sua própria crítica, nenhuma espécie de reelaboração/atualização da teorização sobre a educação do século XXI. Grande parte de seus estudos se dedica a apontar os limites da sociedade capitalista e as possibilidades de superação desta e situa-se, conforme o próprio autor, no âmbito das ideias contra hegemônicas na medida em que se propõe a se apresentar como uma alternativa de resistência para, conforme o autor (2015), se inserir em outro futuro possível para a educação no século XXI

Mas, no texto em questão, alguns conceitos indicados por Saviani (2013) ao tratar nas “novas velhas” bases pedagógicas que permeiam o contexto educacional brasileiro, o autor faz referência a suas categorias analíticas da pedagogia: a pedagogia das competências, abordada com Ramos (2002), e a ideia de uma pedagogia da exclusão que, textualmente, o autor indica: “Conforme Acácia Kuenzer, a concepção pedagógica dominante pode ser caracterizada por meio de duas expressões aparentemente paradoxais e contrárias entre si: “exclusão includente” e “inclusão excludente”. De modo geral, compreendemos que, para Saviani, as diferentes teorias e ideias pedagógicas que tomam por base uma “nova versão” das ideias do produtivismo, do escolanovismo e do tecnicismo, revestidas de novidades, representam, em certa medida a homogeneização daquilo que acontece nas escolas brasileiras e inserem-se no primeiro futuro da educação e da escola neste século. Em suas palavras:

Nesse futuro que já se faz presente, promove-se a fetichização das novas tecnologias como uma açodada adesão à educação a distância, expandindo o processo de alienação

das crianças e jovens. Penetrando nas escolas, as referidas “pedagogias⁴⁸” descaracterizam-se, convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados (Saviani, 2015, p. 167).

Trataremos, na sequência, da abordagem da pedagogia das competências de Ramos (2002), e, posteriormente apresentamos as críticas de Kuenzer sobre a aprendizagem flexibilizada e as compreensões da autora que referenciam tal elaboração. Da mesma forma que fizemos a exposição das ideias de Saviani, nosso intuito é apresentar as críticas das autoras para o cenário educacional brasileiro no início do século XXI, mas ao mesmo tempo, indicar os limites da crítica na medida em que, conforme estamos expondo, há novos elementos além das ideias do período *toyotista* de produção a serem colocados em debate e que são o alicerce de nosso ponto de inflexão a esses autores.

O livro *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*, de Marise Nogueira Ramos foi publicado pela primeira vez em 2001, portanto no bojo das primeiras mudanças projetadas para a educação no século XXI. No livro, fruto de sua tese de doutorado, a autora faz uma análise do conceito de competência e, a partir de seus estudos, apresenta a categoria “pedagogia das competências”. Assim, como Saviani (2013), a autora também analisa que a tônica dessa lógica formativa é desqualificar o ensino disciplinar para mergulhar em situações “concretas”, de caráter objetual, tal como aquela apresentada por Saviani em que o aluno é o centro do processo. O que guia a importância do que estudar é a necessidade de que o estudante adquira as competências necessárias para que possa, assim como no mercado de trabalho que emergia daquele período, adaptar-se a situações cada vez mais incertas. No período em questão, ainda estava em movimento a flexibilização como principal ‘diferencial’ do trabalhador, entretanto, diferentemente do cenário atual, essa flexibilização era requerida, massivamente, no ambiente das empresas. Ou seja, no cenário atual, o nível de flexibilização não é mais no ambiente de trabalho, mas o próprio trabalho desenvolvido pelo trabalhador em que sua própria relação com certo ambiente corporativo foi esvaziada, sendo o ambiente corporativo o próprio trabalhador, o que decorre do entendimento de que as implicações da subjetividade relacionadas ao *toyotismo* foram naturalizadas (fetichizadas) e, portanto, “naturalmente” incorporadas na ideia de currículo da escola do século XXI.

Ramos (2002) constrói seu argumento das competências como ordenadoras das relações de trabalho e, posteriormente sua imersão no contexto das relações educativas. No

⁴⁸ Pedagogias do aprender a aprender e suas variantes: pedagogia da qualidade total; pedagogia das competências, pedagogias da inclusão; pedagogia multicultural; teoria do professor reflexivo; pedagogia corporativa; pedagogia do campo; pedagogia social; pedagogia da terra e outras (Saviani, 2015).

primeiro caso, a autora argumenta que a flexibilização das relações sociais de produção é responsável por separar ideias anteriores de solidariedade e seguridade. A flexibilidade dessas relações sociais de produção pode se dar de duas maneiras:

A **flexibilidade interna**, funcional à automação da produção, baseia-se na polivalência, no diferencial de responsabilidade, carreiras e salários da mesma categoria, bem como no uso, por parte dos empregadores, de estratégias também diferenciadas de cooptação e estímulo à participação dos trabalhadores na produção. A **flexibilidade externa**, voltada a facilitar os ajustes da oferta da força de trabalho periférica, permite a desregulamentação das relações trabalhistas, que podem vir acompanhadas de uma precarização baseada nos contratos temporários, de tempo parcial e na subcontratação (Ramos, 2002, p. 173, grifos nossos).

A autora, assim como Saviani, ao analisar a questão das competências e a esfera da empregabilidade, também toma por referência a noção da acumulação flexível, expressa textualmente ao discutir sobre a questão da autonomia dos trabalhadores: “No contexto de **acumulação flexível**, a autonomia dos trabalhadores [...]” (Ramos, 2002, p. 205, grifos nossos). Sobre a autonomia dos trabalhadores, a autora indica que ela pode ser tanto aquela que acontece no interior das empresas e que corresponde a capacidade do trabalhador de se adaptar positivamente as mudanças do processo de produção; e a autonomia que, em outra face, é compreendida como a capacidade para que o sujeito tenha condições de mudar de emprego ou realizar outro tipo de trabalho na mesma empresa.

Neste aspecto, também nos colocamos como um ponto de inflexão na medida em que essa teorização diz respeito ao um período em que a referência era centralmente o trabalho industrial. Portanto, refere-se à aquisição de competências para serem inseridas no bojo do processo produtivo das indústrias e que, para o período da elaboração da autora, ainda estava em evidência muitos trabalhadores empregados nas indústrias de transformação. Nosso ponto central de divergência com a proposição da autora refere-se às alterações no mundo do trabalho e suas implicações para a educação escolar. Uma dessas alterações diz respeito a mudanças do bojo do trabalho industrial que, segundo pesquisas tem recolhido seu potencial de postos de trabalho conforme apontamos no capítulo anterior.

O debate sobre a pedagogia das competências na educação, é apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, tendo como enfoque o ensino técnico-profissionalizante. O inciso II do artigo 35 (Brasil, 1996) do texto original do documento indicava que, dentre as finalidades do Ensino Médio, seria preciso considerar: “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Essa finalidade posta à formação do Ensino Médio na primeira versão da LDB

estava em consonância com as necessidades formativas daquele período histórico e ainda preservava a necessidade de uma formação pautada, de certa forma, na necessidade de formação ética, pensamento crítico e autonomia intelectual e da “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Brasil, 1996, p. 7). Neste aspecto, acreditamos que a noção de competências ainda estava atrelada a capacidade de o estudante articular a compreensão técnico-científica com as tarefas específicas, mas que impõe às escolas “[...] a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (Ramos, 2006, p. 222).

Essa mudança na lógica pedagógica é explicada por Laval (2019) ao tratar do contexto francês, em que essas referências se tornaram modelo para formações continuadas, mas que, a partir de 1985, foi sistematizado também na formação inicial do ensino profissionalizante. Portanto: “Os programas mudam de significado e se transformam em manuais com objetivos dissecados e explicitados, chegando ao ponto de determinar a duração do ensino correspondente a cada objetivo e as diversas etapas que cada aula deve cumprir” (Laval, 2019, p. 83).

Ao nosso ver, a noção de competências, embora já estivesse sendo projetada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC's) (1997), e nas primeiras diretrizes de cursos de licenciatura que também tinham formação para o bacharelado, naquele período estava cristalizado no ensino técnico-profissionalizante por ser, em essência, atrelado essencialmente às demandas do mercado de trabalho.

Conforme os PCNs para a etapa do Ensino Médio: “A **nova sociedade**, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada” (Brasil, 2000, p. 11, grifos nossos). Ainda conforme as informações do documento, a autonomia é resultado do binômio – desenvolvimento de competências – esfera da produção. Isso resulta na compreensão de que: “O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, **as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo**” (Brasil, 2000, p. 11, grifos nossos). A conclusão dessa passagem refere-se a certa conformação de que uma vez alinhadas as competências necessárias para as atividades produtivas o papel da educação seria alçado a um importante elemento de desenvolvimento social.

Conforme Laval (2019), a pedagogia das competências reveste uma desqualificação do conhecimento e da validação e certificação escolar conferida pelo Estado aos indivíduos.

Nestes termos, como não é possível, ainda, dispensar o sistema educacional, “[...] a tendência é introduzir a ‘lógica da competência’ na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação da mão de obra pelas empresas que fazem uso dela” (Laval, 2019, p. 79).

Zarifian (2001) aponta que o conceito de competência, que tem por base os modelos japoneses de produção, teve início, sobretudo, em relação à organização da produção, tendo em vista o aumento da competitividade das empresas. A competência, então, estava atrelada ao desenvolvimento de estratégias competitivas e que incorporam os trabalhadores em diversos níveis da produção. Aliado a isso, o conceito de gestão estratégica desses trabalhadores se soma a visão estratégica dos processos de produção. Neste aspecto, o cenário das competências se dá de duas maneiras: a primeira se refere a organização das empresas, seja em nível local, nacional ou global e impacta na mudança no processo de produção; a segunda diz respeito a visão estratégica em que, todos os trabalhadores precisam desenvolver essa visão, não apenas os cargos mais altos das empresas tal como em décadas anteriores. Isso requer que se impulse a aquisição de competências em todos os níveis do processo nas empresas. Uma compreensão que responde à realidade de sua época e que também faz parte da realidade das competências apresentadas por Ramos (2006), mas que não correspondem ao modelo de competências requisitadas no cenário atual. A noção de competências, apresentada por Ramos (2006), chega à escola como forma de que sua aquisição garantiria o encontro formação-emprego. Por isso, o esperado é que os estudantes tenham uma relação diferente daquela de seus professores, ou seja, o conhecimento será válido na medida em que sua aplicabilidade seja comprovada para as atividades produtivas. Na época, a autora já indicava que essa noção da pedagogia das competências vale tanto para o ensino profissionalizante, quanto para o ensino geral, mas que na atualidade, tornou-se um dos pilares fundamentais para uma formação que precisa formar sujeitos autogerenciáveis, embora, ao nosso ver, outros elementos foram se constituindo. Nesse sentido, ainda que as articulações produtivas advindas do sistema de acumulação flexível estejam em evidência, tendo em vista princípios de responsabilização dos sujeitos na teia das atuais demandas da produção implicam considerar que a ideia de coletividade de sujeitos tem-se transmutado, que precisa aprender a trabalhar em rede, em diversos lugares e interconectados, o que implica na capacidade do trabalhador se autogerenciar.

Portanto, em nossa compreensão, este é um dos aspectos que a categoria apresentada por Ramos, qual seja, a pedagogia das competências, embora seja ponto de partida, não é capaz de captar os movimentos atuais da relação trabalho-educação, sobretudo tendo em vista que a condição apresentada pela autora naquele momento condicionava a aquisição de

competências como garantia de emprego ou, minimamente, da condição de o trabalhador estar empregado.

Acacia Zeneida Kuenzer, também citada por Saviani (2013), embora não trate e nem se proponha a apresentar uma concepção pedagógica que expresse o fenômeno pedagógico atual, tal como Ramos (2002) e Saviani (2013), faz claras indicações de sua base de referência para explicitar seu entendimento sobre o que ela denomina de **aprendizagem flexível**, tais como os textos que tomamos para este estudo: a) *Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada* (2016) e; b) *Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível* (2017).

No texto *Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada*, Kuenzer (2016) indica que o termo aprendizagem flexível é usado nas metodologias da Educação à Distância – EAD, ainda que, esse entendimento seja usado em diferentes compreensões. Uma delas refere-se a questão de flexibilizar o tempo de aprendizagem no EAD na medida em que, em nome de uma pretensa autonomia do estudante, ele organize sua rotina de estudos e horários. Outra possibilidade é compreender a aprendizagem flexível como produto de uma metodologia inovadora e justifica-se na medida em que, a expansão do ensino superior no EAD tem por objetivo atender as demandas de uma sociedade cada vez mais veloz e pautada na competição.

Do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem flexível atende as necessidades de estabelecer redes e grupos de interesse que pesquisam e trocam experiências, de modo aberto. Nestes termos, conforme a autora, a crítica feita a um modelo único de estudante, com centralidade no trabalho do professor e pautada no conteudismo, cabe tanto as justificativas de um currículo flexível como da aprendizagem flexibilizada.

Neste texto, datado de 2016, a autora indica que essa é a proposta da construção da BNCC para o Ensino Médio, a partir de críticas feitas pela Fundação Unibanco, e que se materializou no documento final do Novo Ensino Médio – NEM. Conforme a autora, a ideia de um percentual de 60% de conteúdos comuns e outros 40% definidos por sistemas regionais, também, indicou naquele momento, a possibilidade do estudante escolher sua trajetória pretendida, evidenciando a denúncia da autora sobre o currículo flexibilizado, em que, a participação do estudante se daria na medida em que ele passa a ser o centro de sua própria aprendizagem: organiza seu tempo e horário de estudo, e, em tese, superaria o individualismo na medida em que, ao aprender em colaboração, está incutida também a ideia de um certo “coletivismo”.

A autora critica a compreensão de que essa concepção é resultado apenas do avanço da tecnologia. Na sua análise: “A análise acurada dessa proposta, para ser adequada, precisa

buscar suas raízes nas bases materiais que a geraram, o que extrapola os limites da tecnologia, atingindo as relações de produção que configuram o regime de acumulação flexível, cimentado pela ideologia pós-moderna” (Kuenzer, 2016, p. 2).

Em sua exposição, Kuenzer (2016) destaca que a aprendizagem flexível é expressão de um projeto pedagógico da acumulação flexível, e que, na educação, esse projeto incide na formação de trabalhadores que possam se inserir em uma sociedade de mudanças tecnológicas em detrimento de profissionais engessados. Por isso, a formação a ser proposta nas instituições escolares precisa garantir aos trabalhadores “[...] o desenvolvimento de competências que permitam *aprender ao longo da vida*, categoria central na pedagogia da acumulação flexível” (Kuenzer, 2016, p. 3). E, somado a essa nova dinâmica, há a necessidade de, via políticas públicas, ampliar o uso das tecnologias tendo em vista os novos padrões sociais. Sendo assim, conforme a autora (p. 4): “O objetivo da nova pedagogia é formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica”. Vale destacar que esse conceito – microeletrônica – corresponde a um período e nível de desenvolvimento científico-tecnológico e que em tempos atuais precisa ser objetivamente atualizado. Estamos lidando com níveis cada vez mais autônomos de tecnologia, via gestão algorítmica e IA, que reorganizam o mundo do trabalho e implicam na necessidade de rearticulação do trabalhador que massivamente é precarizado em outras bases e de outros modos.

De certa forma, podemos entender que a autora indicava uma tendência daquilo que estamos apontando nesse estudo, as implicações da pedagogia neoliberal e a formação de sujeitos adequados objetiva e subjetivamente às normas do neoliberalismo do século XXI – os sujeitos neoliberais, em que, sendo a demanda de trabalho um processo que na atualidade combina trabalhos temporários, terceirizações e exclusão de uma gama de trabalhadores combinados em trabalhos desiguais. Assim, a formação preconizada influi diretamente na subjetividade do novo trabalhador na medida em que este aprenda a lidar com a instabilidade, a escassez e a competitividade.

De modo geral, Kuenzer (2016, p. 5) indica que, a proposta formativa da pedagogia da acumulação flexível incide na necessidade de

[...] trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do ponto de vista ético, por meio de uma educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os leva a exercer, e aceitar, de forma *natural*, as múltiplas tarefas do mercado flexibilizado.

Portanto, ainda que, conforme a autora, em termos de metodologia, a aprendizagem flexível tem como objetivo dar conta de atender aos anseios de uma formação de trabalhadores adaptativos a demandas cada vez mais competitivas, entendemos que a compreensão desse fenômeno está para além de uma certa “atualização” do regime *toyotista* de produção. Isso porque, tendo em vista que se atrelarmos as noções de competências e habilidades, na compreensão de Ramos (2006) e, pretendermos abarcar também a compreensão teórica em torno das competências socioemocionais, não seria possível, apenas com a proposição de uma metodologia de aprendizagem flexível, compreendermos a complexidade do fenômeno que requer, também, clareza acerca da nova racionalidade neoliberal que se impõe na subjetividade dos sujeitos. No artigo *Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível*, Kuenzer (2017) se propõe a analisar a reforma do Ensino Médio (lei nº 13.415/2017), no contexto do regime de acumulação flexível. Conforme a autora, embora não seja algo recente, a flexibilização de projetos e práticas pedagógicas são a tônica que se instaurou a partir de 2013, sobretudo no Ensino Médio. Essa etapa da Educação Básica tem recebido atenção especial por parte de setores privados em parceria com o MEC e com o Conselho de Secretários da Educação, que na última década ampliou a inserção de instituições privadas no bojo das discussões de políticas públicas educacionais no Ensino Médio. Ao mesmo tempo, a autora indica que também há grupos de intelectuais dispostos a construir uma alternativa que articule os pilares da ciência, tecnologia, cultura e trabalho, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio – DCEM/2012⁴⁹.

Kuenzer (2017) indica que essa flexibilização está assentada em um fenômeno mais abrangente do que a compreensão de suas implicações pedagógicas e metodológicas que justificam o princípio de flexibilização curricular, que organiza a reforma do Ensino Médio. Portanto, neste artigo, também é defendido pela autora a compreensão de que as relações de produção que se colocam como base material da aprendizagem flexível é o regime de acumulação flexível. Em suas palavras: “A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, **porém de uma forma diferenciada**” (Kuenzer, 2017, p. 338, grifos nossos). Essa forma diferenciada tem a ver tanto com a formação de trabalhadores que sejam capazes de acompanhar e se adequar as mudanças tecnológicas mais atuais.

⁴⁹Cumpramos destacar que a materialidade de uma pedagogia neoliberal, sobretudo no Ensino Médio, objeto de nossa tese, é exposta no próximo capítulo, assim, nos interessa neste artigo da autora, expor e debater a análise da flexibilização do Ensino Médio no que se refere a sua compreensão acerca de uma concepção pedagógica que alicerça tal flexibilização.

Neste aspecto, é oportuno mencionar que a autora já vinha anunciando elementos que fazem parte de nosso estudo: a flexibilização do trabalho que se materializa na formação escolar na medida em que, sendo o trabalhador responsável pela sua própria trajetória de trabalho, e que, possivelmente cabe somente a ele a capacidade de se adequar a diversos tipos de ocupação laboral. E, sobretudo, o modo como essa flexibilização incide na formação escolar e, por decorrência, na formação de subjetividades do trabalhador que precisa se autogerenciar. O resultado dessa situação é indicado por Kuenzer (2017, p. 339) ao mencionar que: “a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional”.

Ainda assim, a capacidade de o trabalhador se gerenciar em um mundo imerso na tecnologia e que, portanto, continua exigindo a capacidade intelectual dos trabalhadores, aponta Kuenzer (2017, p. 339) faz com que o regime de acumulação flexível valide “[...] a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e em nível superior, acompanhada da capacitação profissional continuada para atender às novas demandas do mercado de trabalho”.

Cumprido destacar que, tendo por base o desenvolvimento tecnológico baseado em algoritmos e IA como expusemos, a questão sobre a exigência intelectual dos trabalhadores não é o ponto principal. O que decorre, no espaço escolar, é a inserção dessas tecnologias em que o desenvolvimento intelectual dos alunos não é o elemento a ser observado, visto que, em certos tipos de trabalho, como os *turkeys*, que apresentamos anteriormente, a capacidade cognitiva dos trabalhadores não é sequer cogitada.

Kuenzer também indica que, conforme já apontado por diversos autores tais como Freitas (2014), as políticas públicas, via utilização de novas tecnologias e, sobretudo, alinhada aos preceitos do mercado, implementam novas características à educação (Kuenzer, 2017). Entretanto, a autora apresenta quais as finalidades daquilo que ela configura como **pedagogia da acumulação flexível**, em que, tem por objetivo “[...] formar **subjetividades flexíveis** que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, é mover o mercado” (Kuenzer, 2017, p. 340, grifos nossos). A compreensão da autora sobre a base material a qual assenta-se a referência da pedagogia da acumulação flexível é explícita em várias passagens do texto. Por exemplo, ao citar um texto de sua autoria datado de 2007, de sua autoria, Kuenzer (2017, p. 340) menciona que:

o que o discurso da pedagogia da acumulação flexível não revela é que, ao destruírem-se os vínculos entre capacitação e trabalho pela utilização de novas tecnologias, que banaliza as competências, tornando-as bastante parecidas e com uma base comum de conhecimentos de automação industrial, a par da estratégia *toyotista* de definir a produção pela demanda, o mercado de trabalho passa a reger-se pela lógica dos

arranjos flexíveis de competências diferenciadas.

O texto em questão trata-se do artigo *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*, publicado em 2007. Sobre o *toyotismo*, a autora toma por base as ideias de Harvey ao mencionar que esse sistema implicou em novas formas de organização industrial, e por decorrência, social. Conforme a autora, essa nova organização é a base de análise de Harvey a um novo regime de acumulação cunhado por ele de flexível, em que “[...] irá levar a novas relações entre a economia e o Estado, com profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização” (Kuenzer, 2007, p. 1158).

Deste modo, há que se ter um disciplinamento da força de trabalho que precise “[...] contemplar o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho” (Kuenzer, 2007, p. 1159).

Assim, a autora pontua no texto sobre a flexibilização do Ensino Médio que a necessidade de a força de trabalho configurar-se como flexível visa atender a capacidade do trabalhador em saber lidar com o novo, o que dispensa a rigor qualificações anteriores tanto no que se referem às qualificações intelectuais, práticas e comportamentais. O foco é a adaptabilidade [...] o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez” (Kuenzer, 2017, p. 341). Essa linha de pensamento da autora converge para a compreensão de Laval (2019, p. 40), ao explicitar que a mutação escolar tendo por “[...] referência ideal e escola passou a ser o “trabalhador flexível”, de acordo com os cânones da nova representação da gestão”. Essa nova representação de gestão segue o mantra daquilo que se espera do futuro trabalhador: “[...] utilize novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está diretamente inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia [...]” (Laval, 2019, p. 40). Para dar conta desse perfil, o autor destaca que autodisciplina e autoaprendizagem são peças fundamentais.

De certa forma, os dois artigos da autora analisados (Kuenzer, 2016 e 2017), apresentam conclusões idênticas no que se refere à sua compreensão sobre pedagogia da acumulação flexível, ainda que, no texto de 2017, a autora busca introduzir a discussão de sua base de estudo para a problemática do Novo Ensino Médio, que será foco do nosso próximo capítulo.

Nosso entendimento acerca da concepção da base material que sustenta as argumentações de Kuenzer sobre a pedagogia da acumulação flexível são os mesmos do texto de 2007 de sua autoria e que tomam por referência as compreensões de Harvey sobre o fenômeno da produção no contexto do neoliberalismo. Entretanto, seus argumentos articulados a faceta empírica do mundo do trabalho analisados, também fazem parte do fenômeno educacional explicitado por Laval e podem ser compreendidos, no contexto brasileiro, como complementares na medida em que, a discussão de Kuenzer teve início a partir da referência da aprendizagem flexível, apontada em seus estudos como proposta metodológica do ensino na modalidade EAD e, em Laval, a explicitação se propõe a explicitar o contexto da escola e sua formação a partir do dogma do mercado, modelo social imposto pelo neoliberalismo mais recente. A própria questão sobre EAD, apesar de ser uma expressão atual da tecnologia na educação, por si só não caracteriza uma finalidade pedagógica, mas converge, junto a outros aportes, para uma formação escolar atual que vai muito além de uma modalidade de oportunizar ‘aprendizagem’ flexível. Mas, também é um fenômeno que, tendo em vista a pulverização recente da expansão do ensino privado no país e adoção de algumas práticas pedagógicas em função da pandemia de Covid-19, a problemática em questão faz parte de uma expressão de precarização do conhecimento, como já indicava Moraes (2009).

Conforme apresentamos no primeiro capítulo, há, segundo o aporte de teóricos apresentados, outra fase do neoliberalismo a partir das últimas décadas no século XX e que se expandiu no início do século XXI: outras reconduções das relações de produção que ampliam ainda mais as necessidades impostas pelo sistema Toyota de produção. No mundo do trabalho, essas reconduções se apresentam como uma ruptura de padrões e previsibilidade de postos de trabalho tendo em vista que, conforme Almeida, Santos, Albuquerque e Ferreira (2013, p. 32), “[...] é substituída pela aleatoriedade e incerteza, pulverizando-se o fenômeno de exclusão social na sociedade em geral”. Por isso, o desemprego afeta todas as camadas sociais e a livre concorrência atinge todos os níveis da vida em sociedade, pautada em um modelo de gestão de empresas e essa cultura da empresa implica em novas subjetividades. Destarte, ainda que de modo inicial, entendemos que os autores indicados anteriormente nos dão indícios daquilo que buscamos apontar neste estudo: possíveis limites das teorizações sobre o fenômeno educacional no que se refere a um conceito ampliado de pedagogia no debate contemporâneo do capitalismo. Por certo, tais autores nessa sessão formam a base intelectual em que muitos pesquisadores se fundamentam quando se propõem a estudar criticamente o fenômeno educativo em suas mais diversas implicações. Desta forma, nos propomos a buscar compreender os conceitos e compreensões produzidas em textos orientados à perspectiva aqui adotada de neoliberalismo e

apontar indícios de uma nova categoria analítica no que se refere à compreensão de concepção de pedagogia, que trataremos na sequência.

3.1.2 O fenômeno educativo atual e a produção científica: indícios de uma nova categoria analítica?

Conforme mencionamos na seção anterior, um dos objetivos deste estudo diz respeito a identificar, no campo da Educação, elementos que possam apontar para uma nova categoria analítica que possa lançar luz sobre o fenômeno educativo atual, nos termos de uma sociedade que se constituiu pela racionalidade empresarial. Portanto, nos propomos a mapear as produções acadêmicas que tematizam sobre a pedagogia neoliberal no contexto brasileiro, publicadas no período de 2014 a 2022. Como mencionamos anteriormente, tendo em vista o contexto educacional a partir de uma lógica de capital globalizado, tais demandas também se refletem em nosso país.

Conforme apresentado na introdução do estudo, os trabalhos foram pesquisados na base de dados da *Scielo* e o Portal de Periódicos da Capes. Quanto aos descritores⁵⁰, fizemos combinações diversas para identificar publicações que versassem sobre pedagogia neoliberal, ou que pudessem articular uma compreensão dos autores acerca do fenômeno educação e neoliberalismo e as mudanças promovidas pelo contexto econômico que tensionam e redimensionam os modelos formativos, promovendo outra articulação teórico-prático formativa: a pedagogia neoliberal. Ficou evidenciado, nos textos analisados, que é nulo o debate acerca de uma pedagogia neoliberal atrelada as demandas atuais do mundo do trabalho, o que pode ser justificado pelas referências nacionais críticas e suas produções em relação a uma pedagogia para um cenário de incertezas e crises, o que reflete também certa secundarização desse debate no campo crítico da educação.

A investigação se deu em produções publicadas em revistas do campo da Educação. Nosso interesse principal focalizou as bases teóricas e de que modo os autores debatem sobre o neoliberalismo e a educação escolar, neste caso, focalizada no Novo Ensino Médio, e os indícios da imposição de uma formação alicerçada em uma racionalidade empresarial. Entretanto, nossa tese é trazer ao debate nossa compreensão de que na atualidade há uma necessidade de formação não apenas relacional (Estado-Empresa), mas alicerçada na forma-empresa que se tornou a constituição objetiva e subjetiva dos sujeitos, impondo à escola a

⁵⁰ Tais como pedagogia neoliberal, educação e neoliberalismo e outros. Para rever todos os descritores utilizados na busca dos textos, retornar à introdução do texto.

formação de sujeitos autogestores e empreendedores de si. Para além disso, buscamos identificar nos textos elementos que apontem para a constituição de uma pedagogia neoliberal aos moldes de uma sociedade empresarial.

A opção para a etapa específica do Ensino Médio justifica-se na medida em que acreditamos que é nesta etapa da Educação Básica que as investidas neoliberais acontecem com mais intensidade e velocidade ao atrelar-se cada vez mais a uma ideia de “educação geral” a imediatividade do emprego e que, na atualidade, entendemos que esteja se metamorfoseando para uma gestão do futuro trabalhador na condução de sua capacidade de vender sua força de trabalho. A exposição e análise dos textos foi organizada em dois eixos: a) discussão e debate dos autores sobre o neoliberalismo e a educação, bem como a compreensão dos autores acerca da concepção pedagógica que alicerça a discussão apresentada e; b) indicativos de uma concepção pedagógica neoliberal projetada no debate apresentado nos textos.

Não localizamos, como mencionado na introdução, produções acadêmicas nacionais com o termo pedagogia neoliberal, porém produções sobre neoliberalismo e educação foi possível evidenciar. Na primeira categoria de análise dos textos, a discussão e o debate dos artigos acerca do neoliberalismo e a educação, percebemos que há uma discussão com compreensões diferentes. O primeiro ponto de divergência diz respeito à compreensão dos autores sobre o neoliberalismo e a educação. Em alguns textos, tais como Costola e Borgui (2018); Sanz (2019) e França e Voigt (2022) o debate sobre neoliberalismo e educação é incipiente e não nos permitiram discutir a compreensão dos autores sobre a temática. Os autores fazem menção ao neoliberalismo e a educação, mas a discussão não aprofunda as bases materiais e as mediações sobre a temática, assim, a leitura dos textos não nos permitiu compreender a sustentação teórica sobre o debate apresentado pelos autores. Outras pesquisas divergem sobre o entendimento acerca das investidas do neoliberalismo na educação. Por exemplo, alguns entenderam que a partir da Reforma do Ensino Médio e da BNCC há uma retomada de um projeto neoliberal de educação.

Essa posição fica evidente nos textos: *Eu vejo o futuro repetir o passado: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990* (Borges, 2020); *O retrocesso da reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais – IFS* (Esquisiani; Sobrinho, 2020) e o texto *Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal* (Silva, 2021). Para Borges (2020) a adequação da formação do Ensino Médio para atender as demandas emergentes do mercado de trabalho se evidenciam a partir do governo de Michel Temer (2016-2018), por meio da BNCC e a reforma do Ensino Médio. O texto evidencia que, a partir da destituição da presidente Dilma Rousseff

do poder, outro projeto de governo foi implementado. Projeto este que, conforme a autora “[...] está assentado na nova base atual do neoliberalismo brasileiro [...]” (Borges, 2020, p. 3).

Esse debate, embora menos evidenciado, também é apresentado por Sanz (2019) e Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021). Estes últimos, ao comentarem sobre a noção de competências na BNCC indicam que: “[...] no Brasil, a noção de competências chegou à década de 1990 e **foi retomada pelo governo Temer** via educação, constituindo-se em um dos princípios que alicerçam a BNCC” (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021, p. 14, grifos nossos). Sanz (2019) menciona a reforma educacional do Ensino Médio brasileiro no governo de Temer. Entretanto, sua exposição torna-se confusa ao tentar articular uma discussão de educação pretensamente globalizada, necessária para o futuro, com ideias do filósofo Kant, ideias sobre a temporalidade tradicional e a necessidade de discussão do sentido contemporâneo de futuridade com a reforma educacional brasileira quando menciona: “Não é coincidência que o programa de reformas de Temer associava ‘liberdade’ à imagem de uma ponte para o futuro. Sua reforma é justificada pela ideia de que o futuro é e já está acessível, e ‘só depende de você’ encontrar uma maneira de ‘chegar lá’ (Sanz, 2019, p. 5, tradução nossa). Ainda que o texto não apresente contribuições para a discussão sobre o neoliberalismo e a educação, outras discussões apresentadas pela autora serão abordadas no decorrer da discussão quando trataremos dos indicativos de uma concepção neoliberal na educação.

Retomando o texto de Borges (2020), embora a autora não apresente ou traga ao debate seu entendimento sobre a nova base do neoliberalismo brasileiro, sua justificativa está alicerçada na compreensão de que, a aprovação da BNCC em função das ofensivas neoliberais, atende “[...] aos interesses das grandes corporações transnacionais e organismos multilaterais que veem na educação pública um nicho de mercado, muito atrativo para a expansão do capital” (Borges, 2020, p. 3).

Esquisiani e Sobrinho (2020) também compartilham da visão de que, as mais recentes reformas educacionais, sobretudo a Reforma do Ensino Médio e a BNCC são um retrocesso mascarado de avanço, na medida em que, tal proposta formativa está em dissonância com o que preconiza o artigo 205 da Constituição Federal ao defender a educação integral. Embora os autores tomem por referência Dardot e Laval (2016, 2004) entendem que o neoliberalismo na educação esteve ausente em dado período do contexto atual. Nas palavras dos autores “[...] verifica-se a **retomada do projeto neoliberal** de educação em curso no país [...]” (Esquisiani; Sobrinho, 2020, p. 152, grifos nossos). Em outra passagem, os autores (2020, p. 155, grifos nossos), indicam que há uma ideia de retomada aos anos 1990 ao afirmarem que:

O MEC deposita, no currículo, todo o ônus da decadência e insucesso do ensino médio. E observa-se, ao afirmar, em 1995, que os resultados do SAEB eram mais satisfatórios e apontam para a **retomada daquele projeto gerencialista fundamentado no princípio mercantilista neoliberal da eficiência**, introduzido pela Reforma Administrativa do Estado, a qual foi levada à cabo, no Brasil, pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso [FHC].

Essa mesma justificativa fica explícita nos argumentos de Borges (2020). Muito embora a autora indique a influência dos organismos internacionais nas investidas neoliberais da educação, sua compreensão estabelece que o projeto da BNCC, por exemplo, é uma retoma de um modelo neoliberal da educação dos anos 1990. Ou seja, entendemos que, para a autora, os governos do Partido dos Trabalhadores – PT não fizeram parte ou resistiram ao neoliberalismo na educação.

De fato, a partir da década de 1990, para fazer frente às demandas econômicas acionadas pelo momento de financeirização da economia, houve mudanças na educação da força de trabalho em diversos âmbitos, dentre deles, por exemplo, a formação de professores. Foram desencadeadas diversas políticas educacionais em que o que prevaleceu foi à lógica voltada para os interesses privados, cada vez mais a tônica assentava-se na necessidade de adquirir competências e habilidades para que se possa “sobreviver” no mercado de trabalho. Essa situação de “recentes transformações no mundo do trabalho”, por diferentes mediações, produziu referências significativas para a educação política e educação escolar, de modo a reordenar o padrão hegemônico de sociabilidade e os processos escolares” (Martins, 2015, p. 292).

Em Borges (2020), é explícito o entendimento de que nesse período a educação tomava outro rumo. Mas, discordamos da autora na medida em que, em nossa compreensão, não há um hiato das investidas neoliberais na educação nos governos do PT. Ainda que, conforme Freitas (2018, p. 10), com a saída da presidente Dilma do poder “[...] sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira [...]”, Shiroma e Santos (2014), destacam que, os problemas educacionais e a necessária “qualidade da educação” por meio de alcance de metas e resultados métricos de avaliações em larga escala, especialmente introjetadas pelas Organizações Multilaterais – OM tiveram terreno fértil, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC e Lula, por meio de *slogans* educacionais.

Em relação aos governos do PT (Lula 2003-2010 e Dilma Rouseff (2011-2014) os autores destacam que o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, principal política educacional do período, priorizaram modelos de gestão baseada na escola (*schoolbased management*), com responsabilização direta aos atores escolares, sejam alunos, professores,

diretores. Isso acarretou a construção de consensos em que “[...] a qualidade da educação é fruto de uma boa gestão, estimulou conclusões apressadas sobre a relação direta entre qualidade, eficácia e eficiência” (Shiorma; Santos, 2014, p. 29). Portanto, a gestão da escola cabia, diretamente, aos seus atores, e, por decorrência, a responsabilização dos resultados era consequência direta dessa gestão. Uma perspectiva gerencial da educação em que

[...] o gestor escolar deve se preocupar com a redução de custos e a elevação dos índices educacionais. Gestores organizam o trabalho pedagógico em torno desse objetivo, movidos pela crença de que somente assim a escola alcançará níveis de excelência, podendo ser considerada, de fato, uma escola eficaz (Shiorma; Santos, 2014, p. 31).

A compreensão de um projeto gerencial na educação também é explicitada por Borges (2020, p. 5), ao mencionar que a educação precisaria se apropriar do modelo neoliberal com vistas à “[...] utilização de maior quantidade de equipamentos e insumos voltados ao processo ensino-aprendizagem a um menor custo possível”.

Uma perspectiva gerencial da educação é reflexo, conforme Mueller (2013, p. 739), de uma “necessidade formativa” que “[...] tornou-se cada vez mais estreita e imersa na ideologia de mercado promovida pelo neoliberalismo com mais intensidade na década de 1990, às instituições de ensino, principalmente as públicas”. Nesse cenário, a relação economia – custo – benefício é uma das principais tônicas para a gestão da escola, introjetados pelas orientações e intervenções dos organismos multilaterais na medida em que estes “[...] dão sustentação política e ideológica ao constructo do capital no que se refere aos diversos *loci* relacionados à educação formal ou informal e formação profissional [...]” (Mueller, 2013, p. 752).

Um elemento importante se fez presente, qual seja a ideia de que o país havia ficado imune ao neoliberalismo por algum período, indicando, em alguma medida, certa ingenuidade ideológica. De modo geral, a grande maioria dos textos analisados compreende que os governos do PT foram capazes de barrar ou mitigar as investidas neoliberais no cenário educacional. Entretanto, autores como Evangelista (2012, 2016) já apontavam, por exemplo, que as reformas do período Fernando Henrique Cardoso não cessaram com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva. Em diversos estudos, a autora denuncia como a formação docente foi um dos principais objetos de reformas atingiram, inicialmente, o Ensino Superior, ainda no governo de FHC. Conforme Evangelista (2012, p. 4):

Duas heranças fundamentais de Cardoso foram continuadas por Lula: uma refere-se ao crescimento da privatização do ensino superior, inclusive sob a modalidade de concessão de bolsa de estudo; outra diz respeito à política de oferta de formação docente, majoritariamente por escolas particulares e sob a forma de EaD.

E não apenas no governo Lula a privatização da educação, sobretudo no ES, esteve sempre presente. Evangelista (2020, p. 12) indica que houve:

[...] uma acelerada privatização do ES, sua configuração como Educação Terciária e a dispersão da formação docente em uma miríade de formatos institucionais nos quais a modalidade EaD foi privilegiada. Esse direcionamento foi assumido pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) e manteve-se nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-?).

Na atualidade, a grande maioria dos professores são formados na modalidade Ead. Segundo o Censo da Educação Superior de 2021, os cursos de licenciatura dessa modalidade corresponderam a 77% dos ingressantes e, a rede privada abocanha quase 85% dos futuros professores a serem formados no país (INEP, 2022). E, segundo dados do Censo de 2022, o número de ingressantes corresponde a 81%, em que, na rede pública, 78% ingressam nas licenciaturas presenciais enquanto na rede privada, os ingressantes na modalidade EAD correspondem a 94% do total (INEP, 2023). A nosso ver, esse cenário impacta direta e indiretamente toda uma rede de formação, seja no ensino superior, seja na educação básica, e, por decorrência, também tem impactos na produção das pesquisas em educação, e, tornando-se ele próprio o maior instrumento de efetivação dos projetos neoliberais no bojo da escola. Evidentemente que este não é o único nem o principal problema que afeta a formação docente no país, mas uma das facetas do projeto neoliberal na educação. Assim, para Shiroma e Evangelista (2015, p. 3160),

não seria exagero afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana.

Portanto, nos textos analisados, a discussão do neoliberalismo e a educação no contexto brasileiro aparece descolada da materialidade histórica, pois não há qualquer menção da continuidade ou quicá do acirramento dessas reformas no período, exceção feita ao texto de Silva (2021), conforme já mencionamos, entretanto, indica que houve um aprofundamento da onda neoliberal a partir da destituição de Dilma Rousseff da presidência do país. As discussões apresentadas nos sugerem assumir uma ideia partidária de que a onda neoliberal “retornou” no âmbito das políticas educacionais apenas nos últimos anos.

Nos textos de Borges (2020) e Esquisiani e Sobrinho (2020) o debate sobre a compreensão do neoliberalismo e a educação não aprofunda questões tais como modelo de

produção e necessidades formativas. Há uma referência direta dos autores para o entendimento que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC retomam a ideia de que seria uma educação para ricos e outra para os pobres tal como a Reforma Capanema⁵¹ feita na Era Vargas (1930-1945) e o segundo grau profissionalizante do período da Ditadura Militar, em que, também havia uma parte do currículo para formação geral e outra para a habilitação profissional. Os autores indicam que “[...] A Reforma do Ensino Médio nada tem de modernização, mas reproduz experiências fracassadas há décadas, todas em nome da qualidade do ensino, que, na verdade, se instrumentalizam por um projeto neoliberal” (Esquisiani; Sobrinho, 2020, p. 157). A compreensão de um modelo neoliberal de educação apresentado pelos autores torna-se confusa pois, ao relacionar os modelos formativos anteriores (embora concordemos com tais semelhanças), induz o leitor a pensar que tais modelos também eram propostas de um período neoliberal estabelecido no país, o que, evidentemente, não seria o caso. Ao mesmo tempo, os autores articulam essa compreensão com as ideias neoliberais de educação evidenciadas a partir das décadas de 1990, como podemos observar no excerto: “[...] começa-se a perceber que a política educacional proposta pelo MEC tem horizonte principal mais no ranqueamento da educação e na instrumentalização curricular no que no “treino” de competências em matemática e língua portuguesa do que no acesso à educação básica” (Esquisiani; Sobrinho, 2020, p. 155).

Desta forma, ambos os textos não nos permitem ter a clareza de uma compreensão teórica sobre o entendimento do neoliberalismo. Ao nosso ver, esse debate, embora se apresente nos textos, ainda carece de mediações que possibilitem compreender as múltiplas determinações das relações neoliberais na concretização das políticas públicas educacionais no país.

Dois textos apresentaram certa discussão sobre o neoliberalismo e a educação tomando como referência mediações que possam contribuir para elucidar ao leitor a compreensão dos autores sobre a temática. São eles: a) *A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC*, (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021) e; b) *Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal* (Silva, 2021).

O primeiro texto, de base marxista, faz referência aos movimentos históricos da sociedade capitalista e seus diferentes estágios de desenvolvimento e citam Engels (1984) ao explicitarem o Estado como regulador das relações entre capitalistas e os trabalhadores. Nesse

⁵¹ Foram diversas reformas promovidas por Gustavo Capanema, a partir de 1942, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Dentre as mudanças essas legislações, houve reorganização da estrutura educacional, como ensino industrial, reforma do ensino comercial e criou o SENAI, e mudanças no ensino secundário.

sentido, na atualidade, a classe dominante mantém seus interesses “[...] a partir dos ideais neoliberais produzidos nas transformações do capitalismo, as quais exigiram uma nova formação estatal com privatizações, desregulamentações das relações de trabalho, ajuste fiscal e monetário e desregulamentação do mercado” (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021, p. 2).

Assim como nossos estudos, os autores mencionam Smith como o grande pensador do liberalismo do século XIX, mas, discordamos do entendimento de que: “As medidas neoliberais eram as mesmas do liberalismo, pois apenas ganhavam uma nova aparência” (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021, p. 5). Como expusemos no capítulo anterior, a atual fase do neoliberalismo não é apenas uma atualização de termos, mas, dialeticamente oposta ao liberalismo na medida em que, é desfeita a ideia de uma naturalidade do mercado. Ou seja, para o pleno funcionamento do mercado no neoliberalismo, é preciso haver certos arranjos institucionais que se espera que sejam garantidos pelos governos.

Em outro, excerto Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021, p. 5) apresentam um entendimento do Estado condizente com o que estamos expondo: “O Estado deixa de ser responsável pelas decisões e passa a ter o papel de regulador que garante o cumprimento das regras necessárias para a sobrevivência do sistema capitalista [...]” e enfatizam que: “Os conceitos de mercado, eficiência e busca de resultados tornam-se o centro das ações educacionais [...]”. Isso demonstra certa confusão dos autores ao se proporem a debater sobre as origens dos princípios neoliberais, ainda que tomem por base as ideias mais difundidas na articulação neoliberalismo – educação no que tange a adequação da educação ao mercado, muito embora, esse é um fenômeno histórico no bojo da educação escolarizada.

O segundo texto, Silva (2021), também se utiliza das categorias do marxismo para fazer sua exposição teórica sobre o neoliberalismo e a educação. Nesta discussão fica claro que a reforma do Ensino Médio em Pernambuco é apresentada pelo autor como uma materialização de uma ideia de modernização conservadora, mas que está em marcha no país desde 1990. Portanto, diferentemente de outros autores apresentados, para o autor não há uma cisão entre as políticas neoliberais do governo FHC, com as dos governos no PT e que se seguiram, ainda que com vieses distintos, no governo Temer. Para Silva (2021, p. 83), as reformas do governo Temer fazem parte de uma “[...] segunda onda neoliberal no Brasil, que se aprofundou a partir do *impeachment* irregular da presidenta Dilma Rousseff, em 2016 [...]”.

Uma particularidade deste texto também é que é possível compreendermos sua referência sobre neoliberalismo quando o autor menciona que a educação pública segue a dinâmica das ideias neoliberais e da acumulação flexível (Silva, 2021). Assim, o autor destaca

que a reforma do Ensino Médio de Pernambuco segue os ideais da flexibilização curricular e da implantação da jornada em tempo integral e indica que há uma visão gerencial da educação. Ainda que o debate teórico do fenômeno neoliberalismo e educação não se estenda ao longo do texto, fica claro que seu alicerce está assentado na compreensão do sistema acumulação flexível, fato este que se estende na exposição do autor no campo empírico de sua pesquisa. Conforme o texto, a escolha aligeirada de uma área de estudos apregoada no NEM de Pernambuco, a redução dos componentes de formação geral básica, que concorrem para a restrição curricular atrelada a flexibilização curricular é indicativo de que aos jovens oriundos de escolas públicas sobra “[...] a incerteza de ingresso no mercado de trabalho precário, flexível e intermitente, trajetória para a qual a pulverização dos componentes eletivos e do Projeto de Vida são referências equivalentes ao mínimos educacionais vendidos como básicos” (Silva, 2021, p. 100). Embora a discussão sobre o neoliberalismo seja restrita, o autor apresenta argumentos coerentes com a literatura marxista, ainda que, conforme defendemos neste estudo, acreditamos que há outros pontos de debate sobre regime de acumulação flexível e a educação que ainda precisam ser incorporados tendo em vista muitos processos distintos e em constante mudança projetados em nível mundial nas últimas décadas. Desta feita, apenas a compreensão sobre o regime de acumulação flexível para a educação pode deixar às sombras importantes elementos de contribuição aos educadores brasileiros, tais como os conceitos da pedagogia neoliberal.

Uma dessas produções diz respeito ao texto de Melo e Marochi (2019). Os autores destacam algumas categorias que estão em evidência na atualidade e que são pauta das reformas educacionais atuais: a necessidade de formar o sujeito que seja capaz de se autogerenciar. Tomando por referência autores de base marxista tais como Gramsci, Mészáros e Antunes, os autores indicam que: “As reformas educativas neoliberais, impulsionadas pelos Estados nacionais e influenciadas por agentes privados nacionais e internacionais, trazem em seu bojo um projeto de radical mercantilização da educação [...] são parte constituinte das formas de regulação social e, logo, de dominação” (Melo; Marochi, 2019, p. 3).

Nesse sentido, para as pesquisadoras, a produção constante do conformismo faz parte do “equilíbrio” necessário para a manutenção do capital, “[...] o que explica que neste ponto haja uma forte interferência estatal no sistema educacional, no sentido de dar a ele uma organicidade e funcionamento de tal forma que aparente ser um projeto de todos e para todos [...]” (Melo; Marochi, 2019, p. 4). Essa produção do conformismo assemelham-se as estratégias denunciadas por Shiroma e Santos (2014) para a produção do consentimento ativo da sociedade,

necessário para que as reformas educacionais fossem bem-sucedidas e que, para tal, usam recursos retóricos como diversos *slogans* travestidos de novidade e inovação.

Melo e Marochi (2019) também apresentam, assim como os demais textos analisados, a compreensão de que os Estados nacionais estão em um contexto de subordinação de organismos multinacionais tais como FMI, OCDE, OMC e outros e tem como eixo basilar a transferência de responsabilidades sociais para as individuais e que, conforme Melo e Marochi (2019, p. 4), “[...] se atrela à crença ideológica nas liberdades individuais e na livre iniciativa, que politicamente se reveste da ideia de ‘Estado Mínimo’” [...].

Concordamos com as posições das autoras quando tratam do papel do Estado no contexto neoliberal, pois, em suas palavras: “No que tange ao papel coercitivo do Estado, este nada tem de mínimo. E, também, nada de mínimo tem o Estado nas mediações que faz junto ao capital financeiro e produtivo, no sentido de transferir recursos para a iniciativa privada” (Melo; Marochi, 2019, p. 5). Desta forma, o Estado exerce um mínimo papel apenas no que se refere a formação de “consensos” coercitivos para que o neoliberalismo possa ser operado. A ideia de Estado mínimo está inserida em um contexto em que, segundo Torres (2018, p. 108):

Para um modelo culturalmente neoconservador e economicamente neoliberal, o Estado, o intervencionismo estatal e as empresas paraestatais são parte do problema, não parte da solução. Como tem sido assinalado em inúmeras ocasiões por governos neoliberais, o melhor Estado é o Estado mínimo.

Entretanto, nossa compreensão segue uma direção oposta na medida em que o papel do Estado, na versão mais atual do neoliberalismo é tensionado ao seu limite para que possa, ser tal qual a lógica empresarial, eficiente e competitivo. Portanto, há uma “[...] *mercadorização da instituição pública* obrigada a funcionar de acordo com as regras empresariais” (Dardot; Laval, 2016, p. 275). Ou seja, o Estado não pode ser mínimo no que tange ao seu papel como agente institucional do país, mas, para fazer frente às demandas globais, deve ter uma máxima atuação aos moldes da gestão com vistas a redução de gastos e custos da ação pública, mas, também, ser capaz de atrair investimentos e garantir a livre concorrência (não mais compreendida como algo natural).

A percepção de Melo e Marochi (2019) sobre o neoliberalismo e a educação coaduna com os demais artigos analisados na medida em que, todos compreendem que o modelo educacional atual segue padrões neoliberais, ainda que com compreensões divergentes, e, que esse padrão impõe às escolas formas de gerenciamento em que, as ideias de racionalização, controle de gastos e avaliação são articulados pelos próprios agentes educativos.

Ou seja, o processo de execução das ideias neoliberais precisa, conforme Mueller (2013, p. 755 - 756),

[...] que inevitavelmente [sejam] materializadas por intermédio de agentes “treinados” para tal intento, ou seja, a perspectiva de busca de uma racionalização na produção capitalista deve ser objetivada com a intervenção de seus executores, que no caso podem ser desde gestores organizacionais até pessoas com cargos de comando e gestão na educação, como os professores.

De modo geral, todos os textos analisados propõem uma discussão do binômio neoliberalismo-educação ainda que em grande parte há poucas mediações e ideias desconexas que “colam” as reformas educacionais ao neoliberalismo, mas, que não nos possibilitaram entender a essência da compreensão dos autores acerca do que estamos propondo como pedagogia neoliberal, não havendo um debate aprofundado sobre as mudanças no mundo do trabalho em que as discussões sobre flexibilização curricular estão desconectadas das demandas sociais e o apelo sobre as competências socioemocionais ainda é incipiente. Em outros textos, há certa discussão pouco mais aprofundada sobre a relação neoliberalismo e educação no sentido de uma compreensão ampla de tais implicações, mas tais análises limitam-se a poucos conceitos e não nos permitiram ter clareza dos argumentos apresentados nas produções.

O debate sobre o neoliberalismo, sobretudo em sua face mais evidente na atualidade, qual seja, a referência a ser seguida em todas as esferas sociais da forma-empresarial, também é pouco evidenciada no âmbito educacional. Ainda que haja muitas discussões sobre o termo neoliberalismo, nossa crítica recai sobre o perigo em transformar esse debate em um *slogan* muito difundido, mas pouco refletido e debatido. É essa relação do modelo empresarial da educação que nos propomos a identificar nos textos analisados, compondo nosso segundo item da exposição dessa seção. Ou seja, apresentaremos na sequência indícios desse modelo de formação escolar que se impõe no cenário brasileiro e que, em nosso entendimento, representa uma tendência pedagógica que se evidencia com mais intensidade nas últimas décadas.

Há diversos indícios e indicações da compreensão dos autores sobre certo modelo empresarial na educação. Assim, podemos identificar essa investigação por meio de: a) movimentos empresariais que representam os interesses do capital por meio dos OM e ONGs; b) inserção de um modelo formativo que demanda ajustes pedagógicos no interior das instituições escolares. Esse primeiro movimento representa as disputas que tomam por referência a indução de políticas públicas educacionais, fundos de financiamento, formação de professores, avaliações em larga escala e todo o processo macro demandado para a inculcação

dessa “nova demanda educativa”. Isso é evidenciado em diversos dos textos analisados. Por exemplo, Cóstola e Borgui (2018, p. 1314), indicam que: “[...] o empresariado defende a reestruturação do sistema educacional brasileiro, se colocando como agente deste processo, modificando agendas de políticas educacionais e transformando a escola em um ambiente que irá beneficiar o capital e o aumento da produtividade”. Para os autores, o Movimento Pela Base Nacional Comum – MBNC que conta com a participação de diversos segmentos sociais tais como fundações públicas e privadas e tem por objetivo implementar no âmbito escolar modificações de processos produtivos com uma educação baseada em resultados.

Evidentemente, essas orientações contam também com participação de algumas representações educacionais importantes tais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do próprio MEC e outros órgãos do governo que “representação” uma ideia de movimento democrático. Ao analisar os discursos governamentais para justificar a reforma do NEM, Esquinsani e Sobrinho (2020) evidenciam que fica nestes discursos, sob a influência de grupos econômicos nacionais e multinacionais. Além do mais, houve “[...] um explícito aligeiramento do procedimento democrático de análise de viabilidade, necessidade e efetividade (do ponto de vista econômico, social e cultural) que geralmente exige maior tempo de debate nacional, mas que se deu em apenas quatro meses”. Esse pretenso movimento democrático, segundo os autores, resulta em uma reforma divergente das discussões nacionais e desconsidera o sentido de uma “[...] formação integral enquanto direito social [...]” (Esquinsani; Sobrinho, 2020, p. 154).

O envolvimento do MBNC nas políticas públicas educacionais também é indicado por Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021), nos movimentos empresariais patrocinados por órgãos públicos tais como a UNDIME, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e privados como Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna – IAS, Banco Itaú, entre outros. Estes grupos representam um projeto educacional em que as reformas induzidas representam as demandas de ações internacionais para padrões a serem implementados, na atualidade, via BNCC.

Borges (2020, p. 7) destaca que: “Para o neoliberalismo, a educação deve seguir a lógica do livre mercado, adaptando-se aos pressupostos de qualidade por meio da concorrência”. Nesse sentido, institutos, fundações e grandes organizações exercem influência nas políticas educacionais tendo em vista articular a educação e a economia. Assim como os demais autores, Borges (2020) também destaca a participação do Banco Mundial, do OCDE, do FMI e da ONU nos estudos, articulação e sistematização dessas orientações tendo em vista

as reformas neoliberais, sobretudo aos países da África e da América Latina e Caribe. No caso da constituição da BNCC

[...] foram adicionados diversos lemas empresariais sob a tutela da OCDE e Banco Mundial, por exemplo: educação empreendedora, trabalhador flexível desenvolvimento de competências, entre outros. Dessa forma, estes organismos têm apoiado e financiado a reestruturação da educação pública aos moldes empresariais [...] (Borges, 2020, p. 10-11).

Essa rearticulação dos órgãos e conselhos públicos da educação e o movimento empresarial para a articulação e aprovação da BNCC são a faceta mais explícita do projeto neoliberal de educação no país. Entretanto, isso não significa que os interesses neoliberais dessas investidas sejam, necessariamente, conscientes para os educadores. Enquanto estudos e pesquisas têm apontado os reais interesses dessa articulação, nas instituições escolares essa parceria é celebrada e aplaudida, como é o caso do estado de Santa Catarina. No site da Secretaria de Educação – SED do estado, é possível encontrar diversas reportagens⁵² proclamando as ações do IAS nas escolas estaduais. As ações perpassam tanto ações como o Dia da Família na escola, formação continuada de professores, seminários e congressos.

Essas investidas dos grupos empresariais no âmbito dos Estados são apresentadas por Silva (2021), ao indicar as adequações feitas no currículo estadual de Pernambuco, e em Santa Catarina, França e Voigt (2021) destacam o papel decisivo do Instituto Ayrton Senna na condução da reforma do currículo catarinense.

Em Pernambuco a proposta do novo currículo do Ensino Médio “[...] institucionaliza uma série de mudanças moleculares de orientação gerencialista neoliberal, que foram ganhando organicidade ao longo dos governos de direita e esquerda no estado [...]” (Silva, 2021, p. 88). Conforme indicamos anteriormente, o autor compreende que tais reformulações estão em um escopo de mudanças neoliberais que vão muito além do entendimento de governos conservadores de direita. Nesse sentido, seja um partido conservador, seja progressista, as reformas já se tornaram senso comum também entre gestores, sindicatos, professores, empresários e instituições.

No cenário catarinense a parceria público-privado iniciou-se na implementação do programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMITI) em 2017. Essa parceria foi firmada entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, o IAS e o Instituto Natura e “[...]”

⁵² Localizamos cinquenta (50) reportagens desde o ano de 2016, sobre a parceria da IAS e as ações nas escolas de todo o estado, disponíveis em: <https://www.sed.sc.gov.br/busca?searchword=ayrton%20senna&searchphrase=all&start=0>. Acesso em: 30 marc.2023.

contempla a adoção de uma proposta pedagógica, um material didático e proposta de formação de professores” (França; Voigt, 2021, p. 7). No Estado o IAS também prestou assessoria técnica para “moldar” os programas escolares por meio da autoridade cedida na gestão dos conteúdos a serem ensinados, o que incide diretamente na formação dos estudantes. Ou seja, além das investidas no âmbito de gestão, avaliações externas, material didático e formação de professores, as ideias neoliberais chegaram ao “núcleo duro” das instituições: o que e como ensinar, remodelando, inclusive, a função da escola.

As pesquisas que tratam das reformas em Pernambuco e Santa Catarina compõem o segundo cenário do modelo empresarial de educação, qual seja: os ajustes pedagógicos necessários neste modelo formativo que, ao nosso ver, projetam uma nova tendência na pedagogia e permeiam todas as esferas da instituição educativa cristalizadas no currículo escolar. Portanto, passamos do primeiro movimento das ideias neoliberais induzidas pelos OM na elaboração de políticas públicas para outro patamar que já está em sendo executado nas escolas.

Por exemplo, o debate sobre a flexibilização curricular, as competências (atualmente com mais ênfase nas socioemocionais) e habilidades, percursos formativos, projeto de vida e empreendedorismo é evidenciado nos textos de Franca e Voigt (2021); Silva (2021), Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021) e Borges (2020). Nesses debates há explícitos e implícitos aspectos de bases pedagógicas, ainda que com percepções diferentes. Silva (2021), por exemplo, assenta sua exposição sobre as reformas em Pernambuco nas ideias de Kuenzer (2015, 2017). Nas palavras do autor: “[...] a reestruturação em curso em Pernambuco aperfeiçoa e consolida a institucionalização do ensino médio nos marcos da aprendizagem flexível, que é a **expressão pedagógica da flexibilização do regime de acumulação**” (Silva, 2021, p. 101, grifos nossos).

De fato, concordamos com o autor ao mencionar que a flexibilização curricular se expressa, por exemplo, na seleção e organização dos conteúdos (com viés cada vez mais pragmático e utilitarista), nas abordagens metodológicas, nos itinerários formativos e seus modos de oferta, que abrem espaço para os mais grotescos tipos de aproveitamentos de estudos, uma vez que o estudante tem a “liberdade” de realizar cursos em diferentes espaços. Entretanto, colar esse modelo formativo a um regime produtivo que teve diversas modificações nas últimas décadas, nos parece não dar conta de fundamentar o debate educativo acerca desse cenário reorganizado que já atinge o contexto escolar. A maioria das pesquisas que se propõe a debater sobre a relação neoliberalismo e educação, que tem por pressupostos uma visão crítica da sociedade, se orientam pelas concepções dos autores apresentados anteriormente (Saviani,

Ramos e Kuenzer). Portanto, fica evidenciado que essa gama de pesquisas sobre o tema pouco avança conceitualmente, considerando as especificidades que estamos apontando neste estudo acerca da categoria da pedagogia neoliberal e sua subsunção ao novo cenário de crise do capitalismo.

Para Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021, p. 12): “A noção de competência está em consonância com as ideias do ‘aprender a aprender’ e com sua respectiva fundamentação pedagógica, o neoconstrutivismo.” Nesse excerto fica explícito que a base pedagógica que fundamenta a discussão são as ideias apresentadas por Saviani (2013) e que expusemos anteriormente. Portanto, a noção de competências que, embora tenha surgido em meados da década de 1960, “alinha-se” com as ideias de uma teoria de aprendizagem em que o aluno é o centro do processo pedagógico e seu conhecimento é construído com base na ação. Com a metamorfose do construtivismo atrelado a crise das metanarrativas, o neoconstrutivismo “[...] encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não construído na explicação [...] é essencialmente individual[...]” (Saviani, 2013, p. 436). O autor também destaca que há finalidades com a pedagogia das competências, que seria uma reconfiguração da pedagogia do aprender a aprender com vistas a formação de estudantes com comportamentos flexíveis.

Na fundamentação pedagógica apresentada por Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021) há uma redução do fenômeno em sua totalidade a uma base psicopedagógica (do ponto de vista da aprendizagem). Ou seja, para os autores, a compreensão das competências da BNCC é reflexo de uma fundamentação pedagógica quando em essência é uma fundamentação psicológica sobre a aprendizagem. Para nós, este é mais um indício de que a discussão sobre a teoria pedagógica que fundamenta o cenário educacional no contexto atual ainda é incipiente e demanda ampliação do debate no contexto das pesquisas e produções de pesquisas em educação.

Em dois artigos localizamos alguns excertos diferentes sobre a pedagogia. O primeiro de deles, *Eu vejo o futuro repetir o passado: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990*, Borges (2020, p. 7) destaca que, a proposta formativa da reforma do Ensino Médio, a noção de competências e enfoque utilitarista “[...] está assentada predominantemente nos valores econômicos de mercado. É, portanto, uma formação para o mercado”. Talvez a novidade nesse excerto seja a explícita compreensão da autora de que a formação escolar precisa atender aos anseios do mercado, mas, essa dinâmica não é nova. Evidentemente que na atualidade muitos ajustes têm sido efetivados com uma investida ainda mais feroz do que em outros períodos históricos, sobretudo em reduzir e desvalorizar cada vez mais o processo

histórico do conhecimento, reflexo de outras particularidades tais como a própria crise da produção do conhecimento denunciada por Moraes (2001, 2003, 2004) e que contribuem para a “crise” da formação escolar.

Este é o único artigo com menção a uma pedagogia neoliberal em dois excertos do texto:

Essa formação pretende criar um perfil padronizado, com o objetivo de alcançar um alto índice de empregabilidade. **Essa é a concepção de educação da pedagogia neoliberal**, focada no tecnicismo e no instrumentalismo. Os alunos são preparados para um mundo em constante transformação por meio do desenvolvimento de um padrão de habilidades e competências que facilitem sua adaptação, sua flexibilização. O objetivo é o ajuste às condições desiguais de trabalho e emprego, aceitando de forma passiva e sem crítica o contexto de desigualdades sociais e econômicas em que estão inseridos (Borges, 2020, p. 7, grifos nossos).

A centralidade das competências na BNCC é um aspecto importante a ser analisado sobre a **retomada da pedagogia neoliberal da década de 1990**. As competências na educação estão relacionadas a realização de uma formação diretamente associada às qualificações exigidas pelo mercado no **contexto de acumulação flexível** (Borges, 2020, p. 11, grifos nossos).

Entretanto, como podemos perceber, sua compreensão sobre uma pedagogia neoliberal ao mesmo tempo que incorpora padrões do mundo do trabalho atual, remete a ideia de um modelo educativo da década de 1990 e que agora, foi retomado na BNCC. Uma possibilidade desse entendimento refere-se à essência do modelo de competências associado ao regime de acumulação flexível. Ainda assim, discordamos do seu entendimento de que o objetivo dessa formação remete a altos índices de empregabilidade, quando, na atualidade, o apelo é justamente o oposto: o trabalhador precisa, ele próprio, criar as suas possibilidades de sustento em um ambiente em que os postos de trabalho formal estão cada vez mais escassos. Essas limitações, ao nosso entender, justificam e reforçam cada vez mais nossa tese sobre a denúncia da pedagogia neoliberal.

O segundo artigo que aborda uma ideia de pedagogia é o texto *Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular* de Melo e Marochi (2019). Os autores trazem para o debate da BNCC as categorias cosmopolitismo e performatividade. Parafraseando Mészáros (2011), mencionam que uma formação cosmopolita vai mais além do que apenas a formação de sujeitos adaptados ao sistema e diz respeito a “[...] inculcar processos de conformismos e aceitação ativa do sistema de competitividade, naturalizado pelo sujeito cosmopolita, fruto da luta hegemônica das classes dominantes, em um momento de crise estrutural do capital” (Melo; Marochi, 2019, p. 2).

Essa aceitação ativa, como mencionamos anteriormente, faz parte da construção de sentidos coletivos, em primeiro momento, mas que, na atualidade, atingem com bastante vigor, o sujeito individual. Assim, a formação cosmopolita diz respeito a um projeto de educação em que “[...] torna-se projeto de subordinação da formação humana às demandas do mercado. A figura típica comumente encontrada é a do ‘empreendedor’” (Melo; Marochi, 2019, p. 5-6). Os autores (2019, p. 6) indicam que é nesse cenário de aceitação ativa e necessidade de formação do sujeito cosmopolita que “[...] o projeto burguês de educação visa inculcar o cosmopolitismo, forma de salvação individual, numa teia social esgarçada tanto pela crise do capital quanto pelas formas ideológicas de convivência da mesma e, também, pelas propostas burguesas de superação”. Também faz parte desse projeto burguês de educação outra categoria que concorre, junto ao cosmopolitismo, para a formação das subjetividades adaptadas ao novo cenário do capitalismo: a performatividade que, sendo uma forma de dominação social, atinge diretamente a formação escolar. Assim:

[...] a performatividade se assenta em juízos de valor heterogestados, ou seja, produzidos à revelia dos sujeitos avaliados. Estes juízos de valor são os julgamentos e, sobretudo, as comparações, estas sim a característica fundamental da performatividade. A comparação dos resultados é a lógica mercantil deslocada para a avaliação performática dos sistemas, escolas e indivíduos na educação (Melo; Marochi, 2019, p. 9).

Nesse sentido, ela concorre, juntamente com outros níveis de comparação e avaliação em nível institucional, a lógica de indicadores de desempenho, mas, em nível individual. Em outro excerto, os autores deixam explícito que a categoria competência tal como concebida na BNCC é derivada das ideias de cosmopolitismo e performatividade e junto a elas, compõe o tripé da formação das subjetividades adaptáveis ao cenário neoliberal. Tomando por referência as ideias de Ramos (2004), Melo e Marochi (2019) indicam que a noção de competências, típica do trabalho precarizado flexível do *toyotismo*, implica também na metamorfose das próprias profissões que na atualidade são atingidas pela precariedade das condições de trabalho, acarretando o esfacelamento da unidade da classe trabalhadora e no esvaziamento das qualificações que regiam as profissões. Por isso, a lógica do mundo do trabalho atual é pautada nas competências.

Ainda que os autores destaquem as competências como categoria da pedagogia burguesa, não há indicação ou explanação mais aprofundada sobre tal concepção. Apesar de relacionarem a questão da competência com diferentes passagens da BNCC, e um alinhamento das categorias de cosmopolitismo e performatividade com a questão da racionalidade

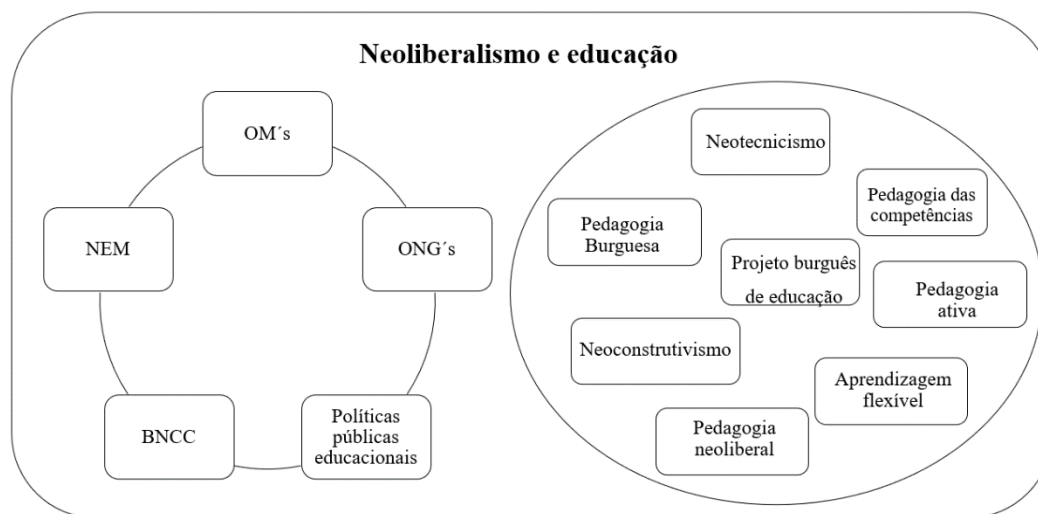
pragmática e utilitarista no papel dos indivíduos, há a indicação de que cabe as pedagogias ativas, expressão do ideário neoliberal, esse papel.

A discussão apresentada pelos autores trata de questões que dizem respeito ao mundo do trabalho, bem como as implicações dessas alterações na formação das subjetividades de um novo trabalhador via formação escolar. Entretanto, ao anunciar que tal configuração de formação corresponde a uma pedagogia burguesa e que é função das pedagogias ativas dar forma e efetivar essa lógica formativa, os autores incorrem em uma das questões centrais de nosso estudo: que pedagogia está em movimento nesse ideário formativo atual?

É importante consideramos que muitos textos não fazem articulação com uma discussão mais conceitual de tendência pedagógica e, portanto, deixa o leitor à mercê da compreensão dos autores sobre os fundamentos pedagógicos das exposições. Isso torna o debate e a discussão cada vez mais descolados da realidade ora evidenciada, e, assim como todo o projeto neoliberal da educação, emana uma suposta neutralidade pedagógica, o que, por si só seria indicativo do hiato e a ausência de pesquisas e estudos de bases teórico-históricas do fenômeno educacional.

Em todos os artigos analisados encontramos indícios de uma tendência pedagógica que já se apresenta nas mais diversas formas de inculcação das ideias neoliberais para a educação, sobretudo com o NEM. Uma tendência pedagógica, portanto, para além do neoconstrutivismo e neotecnicismo. Ainda assim, alguns autores apresentam suas exposições tomando por referência as elaborações de Saviani e/ou Kuenzer, o que, evidentemente, justifica-se no caso dos textos de base marxista. De modo geral, nossa compreensão sobre as produções converge para duas questões centrais que elegemos como categorias de análise desta seção: a) apesar de algumas divergências sobre a permanência do neoliberalismo no cenário brasileiro, é consenso em todos os artigos analisados a compreensão de que o neoliberalismo e a educação tomam por referência a investida das grandes corporações e organismos multilaterais a partir da década de 1990, e que influenciam e direcionam, em larga medida, as políticas públicas educacionais; b) a discussão e debate sobre uma tendência pedagógica que se apresenta como mobilizadora do cenário atual da educação, fruto das políticas públicas neoliberais na educação, ainda se vale de alguns termos imprecisos e desconexos com pouco aprofundamento teórico acerca de uma concepção pedagógica que seja expressão do cenário apresentado nas discussões articuladas pelos textos. De modo geral, podemos traduzir na figura 3, esse duplo cenário que, em nosso entender, se bifurca em sentidos distintos a partir da mesma totalidade.

Figura 3 – Cenário sobre a compreensão do neoliberalismo e a educação no Brasil a partir dos artigos analisados



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Portanto, embora os artigos caminhem na mesma direção sobre a compreensão e debate do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais brasileiras, ainda que com divergências acerca de uma continuidade ou retomada de um projeto neoliberal de formação dos trabalhadores, essa direção se dispersa em múltiplos conceitos e abordagens sobre a compreensão pedagógica acerca da faceta empírica da consequência das reformas neoliberais no contexto escolar.

Que demandas a nova face do capital e, por decorrência, a reorganização da sociedade impõem para a formação escolar dos trabalhadores? Essas demandas se dão sob as mesmas bases da década de 1990? A demanda produtiva é a mesma que se projetou na lógica do sistema *toyota* de produção, ainda da década de 1970? Elucidar outra reconfiguração dessas investidas do capital para a formação escolar impõe outras lógicas e modos de organização da atividade pedagógica que atingem, em contexto mais recente, o ambiente escolar, mas sobretudo a atividade pedagógica docente. Se inicialmente foi necessária toda uma produção de consentimentos institucionais via recondução do Estado no atendimento das políticas públicas educacionais alinhadas as demandas dos OM, atingindo tal consenso, o segundo passo concentra-se na atuação dos atores educacionais na formação das novas gerações. É justamente nessa reconversão da função da escola, no papel do professor e do que se espera da formação das crianças e jovens que, em nosso entender, ainda carecem mediações e sistematizações. É nesse cenário que nos propomos a discutir a próxima seção.

3.2 AS NOVAS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI E A PEDAGOGIA NEOLIBERAL

Uma das questões centrais desse estudo diz respeito a compreensão do fenômeno educativo atual, sobretudo na formação dos jovens e futuros trabalhadores, tendo em vista a compreensão teórico-prática das ideias neoliberais no contexto educativo e seus impactos na formação dos sujeitos. Assim, quando nos remetemos ao termo pedagogia, conforme citado na introdução do estudo, estamos nos remetendo ao caráter filosófico, ético-normativo e ativo-prático dos pressupostos educacionais. Deste modo, quando evidenciamos nosso debate sobre a pedagogia neoliberal, é inerente a necessidade teórico-prática de formar um sujeito aos moldes da forma-empresa.

Nossa busca em compreender, nomear e conceituar a pedagogia neoliberal vai ao encontro das ideias de Macrine⁵³ (2016, p. 17, tradução nossa, grifos nossos) quando expõe que essa conceituação é útil por três motivos, quais sejam:

[...] **primeiro**, fornece uma estrutura para revelar o currículo oculto, os silêncios sociais e o mapeamento cognitivo das políticas e práticas neoliberais à medida que enredam os estados-nação e os cidadãos-sujeitos na doutrinação e coerção coletiva. **Em segundo lugar**, entender as várias pedagogias do neoliberalismo pode ensinar os cidadãos a pensar criticamente sobre como os diferentes valores e crenças mantidos e perpetuados por *think tanks* e outras tecnologias e organizações neoliberais se tornaram provedores da virada neoliberal. **Em terceiro lugar**, identificar as pedagogias do neoliberalismo pode ajudar os Estados-nação e os cidadãos-sujeitos a reconhecer que seus mapas cognitivos foram manipulados em relação ao seu espaço e lugar na sociedade.

Dessa forma, essa sessão se propõe a discutir e problematizar nossa compreensão sobre a pedagogia neoliberal e suas diferentes manifestações oriundas de estudos e documentos internacionais, mas que também nos auxiliam a compreender a sistematização dessa concepção pedagógica no cenário brasileiro. Essa prerrogativa torna-se fundamental na medida em que, conforme evidenciamos na seção anterior, é fato a influência de uma educação global na formação das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Conforme relatório da Unesco (2022), há uma preocupação central com a educação na medida em que ela deva ser compreendida como um bem comum em um mundo interconectado. Nesse cenário, o resumo executivo do documento indica a necessidade de uma educação atenta para as questões sociais, e ambientais, inclusão e solidariedade global. Isso requer que uma “[...] **pedagogia deve ser organizada com base nos princípios da cooperação, colaboração e solidariedade**. Ela deve

⁵³University of Massachusetts Dartmouth (EUA) – indicaremos a instituição dos autores pelo nome original.

promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão” (UNESCO, 2022, p. xiv, grifos nossos). Embora o texto traga uma ideia romantizada dos fins da educação e busque apresentar uma face humanizadora de uma nova pedagogia tendo em vista a formação das novas gerações, ao longo do relatório fica evidente que é necessária uma formação escolar que seja capaz de produzir conformação e consenso quando se trata do cenário incerto do mundo do trabalho, mas que ao mesmo tempo exige por parte dos trabalhadores a adequação de suas subjetividades a um clima de cooperação e harmonia. Em certa medida, podemos considerar que é possível que esse apelo seja a grande aporia educacional expressa pela pedagogia neoliberal, qual seja, produzir cooperação e harmonia em meio à crise perpétua do capital. Essa é, a nosso ver, a tônica formativa que se expressa na BNCC, especialmente na proposta para o Ensino Médio (objeto de análise no próximo capítulo) que, segundo Cechichel e Mueller (2022), é resultado de um consenso entre a tríade MEC-OCDE-IAS.

O segundo capítulo do documento da Unesco trata de rupturas e transformações que se projetam para o mundo global. Ao mesmo tempo que enfatiza certa preocupação com questões climáticas, excedentes de produção e exclusão digital⁵⁴, apresenta a tônica de uma preocupação global, mas que recai para o individual e, sobretudo, para uma lógica empresarial, como no excerto:

As recomendações de 2019 da Comissão Global sobre o Futuro do Trabalho da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para garantir um futuro do trabalho centrado no ser humano, são um ponto de partida valioso. Tal agenda coloca as pessoas e o trabalho que realizam no centro da política econômica e social e da **prática empresarial** (UNESCO, 2022, p. 38, grifos nossos).

Essa visão empresarial é destacada por Freitas (2018, p. 31), ao mencionar que na sociedade neoliberal as relações humanas são pautadas em um modelo imprescindível, “[...] o ‘empreendimento’ que expressa o ‘empreendedorismo’ dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a ‘empresa’”. O relatório da Unesco também indica que o foco em qualificação já não é mais suficiente, uma vez que ela traduz o que uma pessoa é capaz de desempenhar, mas: “À medida que as mudanças de carreira e emprego se tornam mais comuns e fluídas, são necessárias mais pesquisas sobre como podemos permitir que as pessoas mudem de uma profissão para outra” (UNESCO, 2022, p. 420). É perceptível o discurso de mudança permanente e constante instabilidade relacionada ao

⁵⁴ Retomaremos sobre a questão da tecnologia na educação no decorrer da seção.

emprego. Essas orientações da Unesco são a tônica a ser evidenciada na educação em nível mundial e que é emanada por diversos OM's.

Na mesma direção, o relatório anual do FMI (2019, p. 15), ao tratar sobre as revoluções tecnológicas e o mundo do trabalho, destaca que os países precisam fomentar “[...] políticas para facilitar a realocação da mão de obra e encurtar os períodos de inatividade. Mais fundamentalmente, precisam investir nos seus cidadãos e gerar oportunidades”. Esse investimento, necessário a todos os países, “[...] significa gastos públicos mais eficazes em educação, para que ela **seja sensível às exigências do mercado** e proporcione oportunidades de aprendizado por toda a vida, juntamente com políticas redistributivas apropriadas” (FMI (2019, p. 15, grifos nossos). Também o relatório sobre a Natureza Mutável do Trabalho do Banco Mundial (2019) destaca que com as mudanças no modo de produção, há a necessidade de ajustes no perfil dos trabalhadores para a manutenção de empregos, mas, especialmente, para se adaptarem a trabalhos independentes. Novamente tem-se aqui uma questão irresolúvel para a educação, qual seja, a dinâmica do mundo do trabalho e o avanço das tecnologias retira cada vez mais qualquer possibilidade de um contrato que proteja os trabalhadores em meio ao cenário de crise exponencial. A inovação é uma das peças que precisam ser observadas sobretudo nos países em desenvolvimento, tendo em vista que “[...] produtividade da mão de obra do futuro será apenas de um terço à metade do que poderia ser se as pessoas tivessem boa saúde e recebessem uma educação de alta qualidade” (Banco Mundial, 2019, p. v). Isso comprova que:

Em todos os fóruns internacionais, nas grandes organizações econômicas e financeiras (FMI, Banco Mundial, bancos regionais, OCDE, Comissão Europeia), repete-se a mesma vulgata, retomam-se os mesmos ataques contra o Estado educador, reprisa-se a mesma apologia do mercado escolar (Laval, 2019, p. 119).

Nesse cenário Libâneo (2018, p. 43) menciona que as escolas são pressionadas a repensar e redimensionar sua função tendo em vista todas as transformações

que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação o profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas.

A educação precisaria se curvar as necessidades do mercado e para tal, ajustar-se às novas demandas impostas pela lógica do mercado? A resposta a essa questão nos parece que está posta para a grande maioria dos estudos e artigos analisados e vem acompanhada de muitas críticas e descontentamentos. Entretanto, acreditamos que mais do que a lógica da educação

institucionalizada em sua totalidade está inserida nesse novo cenário imposto pelo capitalismo, como já se observam indícios e evidências em segundo plano: a recondução do trabalho pedagógico tendo em vista a formação de um novo trabalhador. Assim, uma das questões que evidenciaremos diz respeito a configuração de uma pedagogia neoliberal na constituição de outros sujeitos, com outra racionalidade para além da necessidade anterior de ser “empregável” para tentar se inserir em um sistema de produção com múltiplas exigências tais quais expusemos no primeiro capítulo. Esta questão também se apresenta como uma aporia irresolúvel para a educação na sociedade neoliberal: se, a maioria dos empregos disponíveis independem de um conjunto de exigências prévias, sobretudo, tendo em vista o desenvolvimento tecnológico, qual a finalidade da formação escolar se não munir os trabalhadores de subjetividades remodeladas e adestradas para que possam tomar para si, e unicamente para si, a responsabilidade de estarem aptos para vender suas forças de trabalho e produzir sua subsistência? As garantias institucionalizadas são redirecionadas aos poucos empregos que demandam um leque de exigências altamente especializadas, e por que motivo, são bem remunerados, mas que não fazem parte do horizonte dos trabalhadores a serem formados na escola pública. Nesse sentido, percebemos que a demanda formativa atual precisa dar conta da formação de uma subjetividade diferente, preparada para um cenário ainda mais incerto em termos de empregabilidade, com menos direitos sociais e que exigem do novo trabalhador uma capacidade de gestar sua própria condição de existência, de sujeito e, recentemente, de estudante. Uma mudança que, conforme Boltanski e Chiapello (2009, p. 193), a moral do trabalho (sinônimo de uma responsabilidade e saber no século XX),

tende a dar lugar à valorização da *atividade*, sem *que* a atividade pessoal ou mesmo lúdica seja nitidamente distinguida da atividade profissional. Fazer alguma coisa, mexer-se, mudar são coisas valorizadas em relação à estabilidade, frequentemente considerada como sinônimo de inação. A transformação da moral cotidiana no que se refere ao dinheiro, ao trabalho, aos bens e à relação consigo, pressuposta no novo espírito do capitalismo se tomarmos a sério a nova forma de normatividade subjacente a ele [...] não é, portanto, da ordem da organização ou da simples modificação à margem. Estamos realmente diante de uma mudança profunda, e não da continuação do tipo de normatividade [...].

Essa tendência na educação vem sendo evidenciada em estudos internacionais por autores como Olssen⁵⁵ (2006); Mccaferty⁵⁶ (2010); Macrine (2016). Mccaferty (2010) explicita um cenário em que há mais “compromisso” de incluir diretamente as empresas na modernização das escolas, tendo em vista a assimilação de práticas retóricas de educação

⁵⁵University of Surrey (Reino Unido).

⁵⁶University of Strathclyde (Reino Unido).

empreendedora e que tal situação ainda é pouco pesquisada. Assim como o movimento ocorrido e denunciado no Brasil por Fontes (2017), a autora indica que no Reino Unido também aconteceu a abertura de serviços essenciais para o setor privado. A investida neoliberal na educação nesse contexto é mais avançada nas escolas estaduais e, conforme a autora: “Aqui, o projeto de envolvimento empresarial é claramente demonstrado em um nível prático (como visto nos desenvolvimentos políticos)” (McCafferty, 2010, p. 542, tradução nossa).

Essa situação sugere que no contexto do Reino Unido há explicitamente um cenário em que, para além da compreensão do fenômeno neoliberal na educação, também já está evidenciado essa lógica no âmbito do trabalho escolar, constituindo-se como uma pedagogia neoliberal. Para a autora, o envolvimento empresarial na educação implica na organização curricular tendo em vista os imperativos do mercado, em que uma educação empreendedora esteja centrada nos ideais de competitividade e flexibilidade. Assim, essa abertura para uma formação empresarial na escola compõe um elemento central na reorganização de uma pedagogia neoliberal. Embora a questão formação e trabalho seja plenamente desenvolvida no século XX, a relação educação-emprego no século XXI se transmuta para uma relação entre educação e negócios, camuflada em parceria. Em suas palavras:

Na última década, uma das maneiras pelas quais isso evoluiu foi por meio de uma agenda de 'educação empreendedora' - uma mudança no sentido de incorporar os valores da empresa, um 'espírito empreendedor' e uma atitude de 'poder fazer' em todo o currículo no esforço para criar uma 'Grã-Bretanha onde cada comunidade celebra e recompensa o empreendimento' [...]. Embora isso esteja relacionado, como antes, com fornecimento de mão-de-obra pronta [...], no passado, fora dos programas de 'experiência de trabalho', isso ocorreu a uma distância relativa. Desenvolvimentos mais recentes, no entanto, garantem tanto a participação direta das empresas na experiência cotidiana da sala de aula quanto a promoção aberta dos interesses comerciais e dos valores do livre mercado (McCafferty, 2010, p. 544, tradução nossa).

Concordamos com a compreensão da autora sobretudo no que se refere a inserção desenfreada dos valores, normas e condutas a uma visão empresarial no âmbito escolar, fato este que, embora desde sua concepção tenha intrínseca relação, havia certos limites institucionais que eram intransponíveis. Assim, o que se observa na atualidade e é apresentado também pela autora é justamente essa simbiose que não encontrou qualquer resistência no bojo da escola. Essa falta de resistência que permeia todo o tecido social também é denunciada por Boltanski e Chiapello (2009, 194) ao analisar o novo espírito do capitalismo, em que “[...] a *priori* é dificilmente concebível que uma mudança tão importante de normatividade não tenha provocado nenhuma luta, nenhuma crítica, nenhuma reação de grande amplitude”.

Por exemplo, a precarização do emprego e a dualidade ainda existente de dois níveis de trabalho: assalariados com mão de obra qualificada e relativamente estáveis e ao mesmo tempo, uma mão de obra pouco qualificada, com más condições de trabalho, mal paga e sem proteção trabalhista (Boltanski; Chiapello, 2009) se apresenta nos entremeios, geralmente, em trabalhos na forma de prestação de serviços, configuração que tem permitido diversas formatações de trabalho instáveis, como expusemos no capítulo anterior. Ao mesmo tempo, essa precarização e terceirização permitem “[...] *pagar apenas o tempo efetivamente trabalhado* e subtrair do tempo pago todos os intervalos, o tempo dedicado à formação e as folgas antes parcialmente integradas na definição da justa jornada de trabalho” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 272). Mais um dos mecanismos atuais de extração de mais-valor.

Um dos principais pontos desse novo espírito do capitalismo apontado pelos autores e que tem implicação direta na nossa compreensão de uma pedagogia neoliberal diz respeito as mudanças impostas na sociedade, de modo geral, mas, para além disso, na constituição de novos trabalhadores, o que reflete na formação das novas gerações. Segundo Boltanski e Chiapello, 2009, p 278), no mundo do trabalho, o que tem se cristalizado é a “[...] a tendência à *individualização das situações de trabalho* [...] especialmente *das remunerações*, [que] possibilitou maior domínio sobre cada assalariado tomado individualmente, conseguindo-se assim exercer pressão muito mais eficaz sobre eles”. Uma situação bastante distinta do modo de remuneração praticado nas décadas anteriores: “Os anos 1950-70 tinham sido marcados por relativa autonomização da remuneração em relação ao desempenho individual[...] por meio de aumentos coletivos de salários em função de ganhos de produtividade avaliados em nível global [...] e por meio da uniformização da remuneração” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 278). Essa mudança no modo de organização do trabalho e sobretudo na remuneração que intensificou a individualização e concorrência entre os trabalhadores é tendência a partir dos anos 1980, como apontam Boltanski e Chiapello, 2009, p. 278, grifos nossos:

Durante os anos 80, a autonomização crescente do trabalho é acompanhada pela diferenciação e pela **individualização crescentes das remunerações**, muito mais diretamente condicionadas pelo **desempenho individual** (salário de eficiência) ou pelos resultados da unidade à qual o assalariado estava vinculado. As remunerações, que até então estavam vinculadas à ocupação, passaram a estar cada vez mais vinculadas às propriedades pessoais daqueles que as exerciam e à avaliação de seus resultados pelas instâncias administrativas.

Mccafferty (2010, p. 544, tradução nossa) aponta essas mudanças no currículo de todo o Reino Unido e que consideramos muito semelhante ao modo como se desenvolveu no Brasil, onde ocorreram uma série de reformas educacionais impondo “[...] um conjunto

uniforme de disciplinas obrigatórias, estrutura de exames e padrões nas escolas na Inglaterra e no País de Gales, o que ajudou a introduzir a mercantilização e a mudança cliente-consumidor [...]", com grande preocupação com o desenvolvimento de atitudes de autoconfiança e, nesse sentido, o espírito empreendedor "[...] representa o surgimento de processos para reorientar o *ethos* das escolas para o empreendedorismo, valores que estão cada vez mais impregnados para além do currículo".

Assim, como exposto na seção anterior, essas demandas reverberam posteriormente em diversos ambientes sociais e na educação essa projeção começou a delinear-se sobretudo a partir do século XXI. Inicialmente, via demandas dos OM, nas políticas públicas educacionais e a forma de "validação" desse modelo como a gestão por resultados, como as tecnologias gerenciais na educação. Conforme Mueller e Guimarães (2016, p. 17), "[...] as tecnologias gerenciais envolvem os processos relacionados ao melhoramento contínuo da produção, e consequentemente da produtividade, a partir de seu gerenciamento".

Conforme Mccafferty (2010), a relação entre empresas e educação evidenciada, torna-se modelo de educação inovadora para uma nova sociedade, sobretudo a partir dos anos 2000. A tônica é desenvolver os valores da empresa e do espírito empreendedor: "Desta vez, trata-se de uma mudança cultural de longo prazo que se estende além da criação de 'alunos empreendedores' e uma 'força de trabalho empreendedora' para a criação, em última análise, de uma sociedade de cidadãos empreendedores globais" (Mccafferty, 2010, p. 546, tradução nossa). Citado pela autora, o documento de recomendações do Conselho Nacional de Excelência Educacional (2008) destaca, explicitamente, a necessidade da relação entre educação e o papel das empresas no contexto escolar e o desenvolvimento de competências empreendedoras. Conforme o documento, havia a necessidade, até a primeira década do século XXI, de escolas tanto em nível fundamental como médio e de faculdades "[...] ter uma relação efetiva com as empresas [...] [onde] atividades empresariais [devem] ser incorporadas em todo o currículo e toda a cultura escolar [...]" (Mccafferty, 2010, p. 548, tradução nossa).

Assim, conforme a autora, também naquele contexto identificou-se mecanismos de retórica para a formação de consensos na medida em que essa aceitação dos "[...] principais valores neoliberais da 'competividade' e da 'flexibilidade' ajudaram a moldar os alunos na vida pós-escolar [...]" (Mccafferty, 2010, p. 551, tradução nossa). Portanto, a autora indica que a parceria da escola com a empresa geralmente está centrada na persuasão dos jovens em compreenderem o mundo pelas necessidades dos empregadores, resultando na consciência de que se for bom para os empregadores, é bom para eles também. Nesse caso, a necessidade para a chamada educação empreendedora diz respeito a flexibilidade necessária para que os alunos

compreendam a realidade do mundo do trabalho no contexto neoliberal e possam ser capazes de gerenciar suas carreiras, serem dinâmicos e assumir riscos (Mccafferty, 2010).

Essa percepção da autora é traduzida também no Relatório da *Confederation of British Industry* (CBI)⁵⁷ (2019, p. 7, tradução nossa). O documento indica um estudo publicado em relatório no ano anterior da própria confederação com os dados: “O relatório anual CBI 2018 *Education and Skills, Educating for the Modern World*, que representa 28.000 empregadores, descobriu que 44% consideravam que os jovens que saíam da escola, faculdade ou universidade não estavam prontos para o trabalho”. Dentre uma série de recomendações, o relatório destaca a necessidade de os governos apoiarem e incentivarem o setor educacional a compartilharem estruturas e abordagens com as empresas, tendo em vista o apoio das empresas para além de conselhos de carreira, por exemplo. Além disso, há a necessidade de repensar as qualificações tendo em vista que: “Empregadores, líderes escolares e governo devem trabalhar juntos para definir uma visão de como é o sucesso e a realização de nosso sistema educacional” (CBI, 2019, p. 44, tradução nossa). Esse indicativo pode ser traduzido também no mantra “aprendizado ao longo da vida” que juntamente com outras demandas como a flexibilidade, tem se tornado um consenso entre educadores, família e toda a sociedade de modo geral. Segundo Olssen (2006, p. 223, tradução nossa),

[...] a aprendizagem ao longo da vida é um discurso de mercado que orienta a educação para a sociedade empresarial onde o aluno se torna um empreendedor de si mesmo [...] Tal modelo requer habilidades de autogestão e manutenção de registros para que as demonstrações de aprendizagem são tornadas transparentes por meio de auditoria. Em última análise, a aprendizagem ao longo da vida muda responsabilidade do sistema para o indivíduo pelo qual os indivíduos são responsáveis para a auto-emancipação e auto-criação. É o discurso de autonomia e indivíduos independentes que são responsáveis por atualizar suas habilidades para conquistar seu lugar na sociedade.

Ainda que a aprendizagem ao longo da vida seja um dos conceitos-chave para outro modo de formação, do ponto de vista do neoliberalismo, há uma configuração que apela para as responsabilidades individuais, como aponta Olssen (2006, p. 224, tradução nossa): “Enquanto a aprendizagem ao longo da vida implica um aprendiz ativo em oposição a um aprendiz passivo, quando visto em relação às agendas neoliberais, implica uma mudança no controle da autoridade para a educação do coletivo para o individual [...]”. Nestes termos, na

⁵⁷ Segundo o site eletrônico da confederação, a CBI é a principal organização empresarial do Reino Unido, representando cerca de 190.000 empresas que empregam cerca de um terço da força de trabalho do setor privado de todo Reino Unido.

formação escolar da sociedade neoliberal “[...] o aluno torna-se o **empreendedor de seu próprio desenvolvimento** (Olssen, 2006, p. 225, tradução nossa, grifos nossos).

Um dos pontos-chaves para a pedagogia neoliberal adentrar no contexto escolar diz respeito, como dito, aos modos de organização da gestão escolar que tem como referência as tecnologias gerenciais. Retomando o entendimento de Mueller (2010, p. 26, grifos nossos), as tecnologias gerenciais dizem respeito a

um conjunto de métodos e técnicas de organização e controle do trabalho, **atuando em nível objetivo (comportamental) e subjetivo (ideológico)**, da força de trabalho no intuito de intensificar e reduzir o tempo de trabalho necessário para o ciclo de rotação do capital imprescindível para a perpetuação do processo de valorização do valor.

Ainda que, no nível da gestão escolar, compreendemos que as demandas são impostas via políticas públicas e que atrelam, em muitas questões, o repasse de verbas para as escolas, é justamente quando a pedagogia neoliberal adentra em sala de aula sem resistência, ou, para além disso, é vista como um propósito a ser seguido, indicando que a ideologia neoliberal chegou a um patamar que ainda não havia conquistado. Este é o caso, por exemplo do relatório *O que as escolas querem do envolvimento com as empresas?*⁵⁸, produzido por Rothman (2019) para o *AUSTRALIAN COUNCIL for EDUCATIONAL RESEARCH (ACER)*⁵⁹. O documento traz o resultado de uma pesquisa feita com professores para entender qual a expectativa deles em relação ao envolvimento das escolas com empresas. Dentre os principais achados da pesquisa, o documento destaca que: a) Mais de 90% das escolas estão envolvidas com negócios de alguma forma (sobretudo experiências de trabalho, estágios vocacionais e outros; b) os professores consideram que as empresas têm um papel importante a desempenhar na formação dos estudantes australianos; c) estes também consideram importante o envolvimento das empresas na medida em que esse envolvimento possibilita aos alunos mais compreensão sobre as mudanças do mundo do trabalho; d) quanto mais envolvimento das escolas com as empresas, mais foco há no desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Obviamente, o estudo conclui que a forma mais preponderante do relacionamento escola-empresas é por meio de programas e atividades ligadas a experiências de trabalho, tais como oficinas para o desenvolvimento de habilidades; *cases* de empresas que se vinculam ao

⁵⁸ No original: *What do schools want from engagement with business?* (Rothman, 2019).

⁵⁹ Conforme documento, o relatório produzido pela ACER foi encomendado pela *Australian Business and Community Network (ABCN)*, organização sem fins lucrativos que reúne empresas e escolas em áreas com baixo índice socioeconômico naquele país. A ABCN foi criada em 2005 e atendeu mais de 40 mil alunos. Atualmente, a ONG é uma rede com as 42 principais empresas australianas que trabalham juntas com 200 escolas naquele país.

currículo; visitas aos ambientes de trabalho; *coaching* empresarial/competitivo; tutoria aos alunos; orientações vocacionais; palestras de carreira e; desenvolvimento de professores (Rothman, 2019).

Ainda que, na percepção dos pesquisados, as respostas que envolviam diretamente a relação empresas-professores foram apontadas com menos frequência, este também é um dos pontos que consideramos emblemáticos na nova relação pedagógica que se estabelece no contexto de uma pedagogia neoliberal. Tendo em vista que para mobilizar os ideários do projeto neoliberal em todos os âmbitos da sociedade, a produção do consenso no bojo da escola sobretudo dos professores, é um dos pilares fundamentais.

Na Polônia, Zalewka-Bujak⁶⁰ (2023) também constata que nas últimas duas décadas tem se evidenciado políticas neoliberais de mercado e, junto a isso, é observado que a educação caminha para a necessidade de maior eficácia tendo como modelo procedimentos que são oriundos da esfera empresarial. Naquele país, os professores também foram cooptados para que as estratégias neoliberais fossem a tônica do processo pedagógico. Por meio de uma pesquisa qualitativa realizada com professores, a autora explicita que há uma necessidade, ainda que com certa resistência dos docentes, de organizar o ensino por meio da estratégia de ensinar por testes e para testes externos, preparar os alunos para competições, mas competições também entre os docentes. Essa competição é evidenciada nas narrativas dos entrevistados, gerando um clima “[...] de rivalidade no corpo docente, de mútua animosidade e antagonismo” (Zalewka-Bujak, 2023, p. 392, tradução nossa). De maneira geral, a autora indica que emerge o sentimento dos professores de estarem em constante controle e supervisão de suas atividades, mas que, com os resultados dos testes externos aos quais seus alunos são submetidos, essa situação torna-se facilmente aceita. A autora conclui que os professores não são capazes de se “[...] opor às influências das forças de matriz neoliberal que governam o espaço educacional” (Zalewka-Bujak, 2023, p. 407, tradução nossa).

As investidas em relação ao trabalho dos professores também são evidenciadas no Brasil. No prefácio ao livro *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo* organizado por Evangelista e Kenji (2017), Libâneo destaca que no contexto do capitalismo neoliberal, a educação é uma das vias necessárias para a viabilização reprodutiva dessa lógica. Neste sentido, uma das estratégias de monitoramento da eficácia desse modelo na educação se faz pelo controle do trabalho docente por meio de avaliações externas. Esse controle, obviamente atinge tanto o controle das instituições escolares como dos professores, em que

⁶⁰University of Silesia, Katowice (Polônia).

“[...] ocorre a transformação do professor num tarefeiro para despejar conteúdos conforme itens de testes anteriores e preparar os alunos para responder os testes do futuro” (Libâneo, 2017, p. 6). Acreditamos que, nesse contexto, ao mencionar o termo “despejo de conteúdos”, o autor refere-se não apenas a uma lógica que poderia ser compreendida como um ensino tradicional, mas que abarca, em suas próprias palavras, “[...] a hegemonia da educação pragmática utilitarista por meio de políticas imediatistas de formação de sujeitos centrada na rentabilidade econômica” (Libâneo, 2017, p. 7). O autor também destaca um dos pontos centrais para que essa hegemonia seja amplamente dissipada na sociedade, uma vez que, não apenas as investidas neoliberais se dão no âmbito das políticas públicas, do trabalho docente e do discurso da eficácia e rentabilidade, como também percebemos no contexto da pesquisa realizada na Polônia, de autoria de Zalewka-Bujak.

Portanto, o professor, como mencionam Shiroma *et al.* (2017, p 20, grifo nosso): “[...] está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, **empreendedor**, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado [...]”, indicam, ao nosso ver, que sua subjetividade, tal como os futuros trabalhadores, “precisa adequar-se” à racionalidade empresarial.

No texto *Neoliberalismo, globalização, democracia: desafios para a educação*⁶¹ Olssen (2004) chama a atenção para o sentido da educação em uma sociedade democrática e ao papel do Estado na globalização. A defesa de seus argumentos é galgada na relação da compreensão de que a educação na globalização precisa ser tensionada e debatida a partir da percepção e defesa do Estado-nação e globalização ao invés do binário globalização ou Estado-nação. Mas, essa não é a direção tomada hegemonicamente em escala mundial, como nos lembra Laval (2019, p. 113) ao indicar que o neoliberalismo, ao contestar o papel do Estado em todas as esferas dos bens públicos e assim, “[...] não há nenhuma razão para que os benefícios que se esperam do mercado e da concorrência, em particular em relação ao desempenho, não possam ser esperados do meio escolar [...]”. Assim, observa-se que o decurso, quase que por osmose, da transmutação da escola-empresa atinge a atividade educativa, que agora pode se apresentar na forma de produtos e serviços que servem cada vez mais para legitimar a escola como uma empresa. Desta forma, ao se admitir que a escola é compreendida como uma empresa “[...] tudo que diz respeito à escola pode ser parafraseado em linguagem comercial [...] tornou-

⁶¹ No original: *Neoliberalism, globalisation, democracy: challenges for education* (Olssen, 2004).

se uma *oferta* interesseira da parte das organizações públicas ou privadas” (Laval, 2019, p. 124-125).

Portanto, há uma naturalização que adentra sem resistência nas instituições escolares e que têm se apresentado como tendência com muitos indícios em diversos países: uma pedagogia que precisa dar cabo dos preceitos neoliberais atuais, tendo em vista uma formação da classe trabalhadora que também se perceba inserida e faça, da ideologia neoliberal, o seu propósito de vida, tanto individual como coletiva. Por isso, vulgatas como aprendizagem ao longo da vida, percursos formativos, protagonismo estudantil e empreendedorismo se tornaram os fins e objetivos da educação escolar.

Essa educação para o mercado, conforme compreende Mccafferty (2010) tem impactos e papel decisivo na formação dos futuros trabalhadores e, por decorrência na produção de consensos necessários. Em suas palavras: “A educação empreendedora está mais bem posicionada para desempenhar esse papel para a próxima geração [...] trabalha certamente para assegurar a aceitação geral de que [...] os propósitos morais e sociais sejam determinados conforme o que funciona para o mercado” (Mccafferty, 2010, p. 552, tradução nossa). Assim, as mudanças na função social da escola, tendo em vista a relação da empresa com a educação,

[...] **estão servindo para trazer a pedagogia neoliberal.** O que está ficando claro é que incorporar os valores empresariais e envolver abertamente aos negócios, agora em relação às principais demandas do governo para criar uma mudança cultural e econômica de longo prazo, evoluiu de acordo com algumas demandas importantes de negócios relacionadas a como o currículo deve ser moldado (Mccafferty, 2010, p. 553, tradução nossa, grifos nossos).

Fica claro, portanto, que com o crescente consenso por uma educação alinhada a ideologia de mercado, assume-se como prerrogativa que a educação também é capaz de empreender, é capaz de ser produtiva. Assim, Mccafferty (2010) argumenta que aumentou muito a quantidade de empresas que tem por objetivo vender a ideia de uma educação empreendedora para as escolas e, assim como apontado por Laval (2019) no contexto francês, as investidas empresariais no sentido de tornar a educação como mercadoria também foram inseridas no contexto do Reino Unido. Portanto, há, mundialmente, um apelo para que as escolas estreitem seus laços com o mundo corporativo e que absorvam a cultura empresarial na formação das novas gerações. Esse aspecto, a nosso ver, é um dos pontos principais de uma mudança, em construção, que direciona o caminho da educação escolar, sobretudo, no Ensino Médio.

Da mesma forma como denunciado por Laval (2019), Libâneo (2018), Saviani (2013) e outros, no Reino Unido também aconteceu o movimento de conversão da educação

para o viés da empresa, inicialmente, via orientações e políticas públicas, e, posteriormente, também via pedagogia neoliberal na organização dos currículos, na formação de professores e toda forma de inculcar a necessidade de que seria necessário “comprar” tudo o que estive a disposição da ideologia empresarial na educação. Conforme Mccafferty (2010, p. 555, tradução nossa):

enquanto nas versões oficiais e empresariais da educação empreendedora o engajamento é apresentado como uma preocupação completa com o desenvolvimento de habilidades, empregabilidade e criação de oportunidades, especialmente para jovens de comunidades desfavorecidas, trata-se também de vender um “produto” pedagógico [...]

De modo geral, “[...] há esforços do governo para incorporar valores empreendedores em todo o currículo apoiado retórica e financeiramente por empresas e governos além das fronteiras políticas e nacionais” (Mccafferty, 2010, p. 559, tradução nossa). Uma indicação, ainda naquele período, das tentativas governamentais de incorporação da visão de empresa no bojo da educação escolar. Para além disso, a autora destaca que é uma situação preocupante na medida em que “[...] no contexto de desenvolvimentos mais amplos, isso está trazendo à vida a possibilidade de uma 'pedagogia neoliberal' que precisa estar na vanguarda das análises críticas da educação e da modernização mais ampla do setor público” (Mccafferty, 2010, p. 559).

Para Macrine (2016, p. 2, tradução nossa), a pedagogia “[...] desempenha um papel fundamental na transmissão de ideologias dominantes [...]”, pois na sociedade neoliberal a educação formal e informal em escala global tornou-se a grande força na produção de subjetividades, desejos e modos de identificação necessários para a legitimação e funcionamento de uma sociedade neoliberal” (Macrine, 2016, p. 2-3, tradução nossa). Nesse cenário, a inculcação da ideologia neoliberal se projeta na educação e é viabilizada por uma pedagogia projetada para os trabalhadores “[...] terem sucesso e se tornarem empreendedores e adotarem a ideologia neoliberal e retórica das liberdades individuais e da responsabilidade pessoal através da meritocracia” (Macrine, 2016, p. 4, tradução nossa). Para a autora, não haveria apenas uma, mas várias pedagogias do neoliberalismo. Mas, ainda que, em sua percepção, sabemos pouco sobre elas, “[...] as pedagogias das ideologias de livre mercado do neoliberalismo ativam uma retórica intuitiva, mas sedutora, de 'liberdade', 'escolha' e 'empreendedorismo' [...]” (Macrine, 2016, p. 12, tradução nossa).

Neste aspecto, discordamos com a posição na autora, pois, ainda que não haja como supor que haja uma expressão única de pedagogia neoliberal nos mais diversos contextos da

sociedade globalizada, entendemos que a pedagogia neoliberal se constitui enquanto expressão global de uma racionalidade que está posta mundialmente no mundo do trabalho. O que há são expressões particulares da pedagogia neoliberal em contextos específicos e em com distintas articulações e arranjos que se apresentam no bojo na formação escolar. Desta forma, nossa defesa da compreensão de uma pedagogia neoliberal é referendada para a compreensão da particularidade do fenômeno que se expressa na totalidade do tecido social. Portanto, diz respeito à clareza das ações que, conforme aponta Laval (2019), direcionam o trabalho escolar para preocupações de competição econômica (desde os sistemas educativos, escolas e individuais) e adequação social e subjetiva necessária à nova racionalidade econômica geral.

Isso se identifica a partir de diversos fatores: a) a falácia de que, ao se melhorar a qualidade da formação dos trabalhadores se melhora a competitividade econômica; b) a busca pela padronização, controle –também denunciadas por Freitas (2012) –, descentralização e mudança da gestão educacional e, os ajustes na formação de professores com foco na produtividade e; c) o motivo principal de toda essa nova concepção de escola: a necessidade da melhoria da formação considerando uma “adequação” ao trabalho, supostamente sem aumento de gasto público, tendo em vista os ajustes necessários para uma nova configuração do capital. Neste aspecto, ao nosso ver, o que se tem verificado nas últimas décadas é um aumento exponencial de investimentos na educação básica em nosso país, exceção a ser feita nos últimos anos do governo Temer e no governo de Bolsonaro, assim como durante a pandemia de Covid-19. Os ajustes para outra configuração do capital implicam, então, em uma formação que precisa apelar para o individualismo, uma vez que, cabe ao sujeito “[...] a obrigação de sobreviver no mercado de trabalho que comanda essa pedagogização da vida” (Laval, 2019, p. 74).

Mas, conforme aponta o Relatório do ano de 2022 da Unesco, há uma aura de romantismo que exige também das escolas e da formação dos estudantes uma necessidade de cooperação e solidariedade. A romantização dessa “orientação” expressa no relatório vai de certa forma, na contramão de toda a imposição da atual demanda do mundo do trabalho, mas, sem ilusão, acreditamos que tendo em vista o período pós-pandemia mundial, faz parte do jogo dos consensos mundiais estarem atentos e exigirem também das instituições, “[...] pedagogias que promovam a cooperação e a solidariedade [...] Isso significa criar oportunidades para que os estudantes descubram seu próprio senso de propósito e determinem o que possibilitará uma vida próspera para eles” (UNESCO, 2022, p. 48). Ora, como seria possível, numa lógica neoliberal de formação do futuro trabalhador, uma formação que atente tanto para a solidariedade no coletivo se, individualmente, é imperativo que cada trabalhador seja capaz de

gerenciar a si próprio tendo em vista seu sucesso individual? Novamente, transparece nesse discurso da Unesco a aporia romantizada de uma realidade que vai exigir do novo trabalhador outro tipo de postura para entrar no jogo da sobrevivência pela sua subsistência e, ao mesmo tempo, um discurso que desconsidera as realidades específicas de cada país, bem como a realidade própria da dinâmica neoliberal.

Como vimos, mesmo que não haja uma sistematização teórica que abarque as problemáticas impostas pelo Banco Mundial e demais OI's no que se refere à compreensão dos educadores na recondução de toda a lógica formativa escolar e que estudos e pesquisas apontem a gênese de tais orientações e imposições, uma clara compreensão de que tipo de pedagogia tem se apresentado e remodelado o trabalho dos professores e a formação dos estudantes nestas duas primeiras décadas do século XXI carece ser esclarecida.

Do ponto de vista dos documentos produzidos pelos OI's, há uma constante evidência em alinhar no país as necessidades mais atuais no mundo do trabalho e as incertezas de demandas com o currículo e reorganização escolar. Segundo o relatório *Competências e empregos: uma agenda para a juventude* do Banco Mundial (2018, p. 9), “[...] a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina perspectivas de produtividade e inclusão”. E complementa com a principal etapa escolar em disputa na atualidade: “O Brasil avançou significativamente na universalização do ensino fundamental e na promoção do acesso ao ensino médio, mas ainda persistem muitas **preocupações com a qualidade da educação e a relevância das competências** que os estudantes estão adquirindo” (Banco Mundial, 2018, p. 9, grifos nossos).

Um indicativo que transparece o *lôcus* de disputa pelo controle e inculcação ideológica do novo espírito do capitalismo: os jovens do Ensino Médio. Neste aspecto, concordamos com McCafferty (2010) ao mencionar que, uma das principais mudanças no binômio escola-emprego (que entendemos como escola-empregabilidade e escola-ocupação informal) diz respeito a uma inserção explícita dos interesses e normas empresariais na formação do futuro trabalhador. Neste aspecto, um dos ajustes necessários à manutenção do capital diz respeito a formação de um sujeito em uma racionalidade social que possa adequar as novas demandas do capitalismo, e que, como mencionam Dardot e Laval (2016, p. 330-331) seja “especialista de si mesmo, empregador de si, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição”.

O sonho de uma educação socialista, tendo em vista a consciência e autoconsciência dos indivíduos, conforme destaca Mészáros (2008), é uma possibilidade história que faz parte

da luta de educadores em nível mundial. Para o atual momento, uma das lutas ainda está em refletir sobre e tensionar o papel da educação nas sociedades democráticas, ainda que também a democracia seja uma das pautas de lutas tendo em vista alguns recentes movimentos antidemocráticos⁶² como vistos no país nos últimos anos.

Para Olssen (2004), em uma sociedade democrática é papel do Estado desenvolver possibilidades para que seus indivíduos possam ter oportunidades tendo em vista a inclusão das pessoas e ao desenvolvimento de suas possibilidades. Nesse sentido, as escolas, como principais instituições públicas assumem um sentido importante na medida em que são “semiautônomas” do Estado. Assim, há diversos fatores que fazem com que a educação formal se torne importante para o enfrentamento da globalização tendo em vista a democracia: a) sendo uma instituição importante para a democracia, as escolas tornam-se mediadoras entre família-Estado-economia; b) são importantes na medida em que, como organizações democráticas, se relacionam de modo particular com as comunidades e grupos minoritários, entretanto, não no modelo neoliberal de devolver à escola a gestão, administração e responsabilização dos resultados ; c) ela também é responsável pela construção de normas democráticas e cívicas. A justificativa do autor é compreendida no excerto:

Enquanto os processos educacionais dependem da justiça dos processos políticos e da distribuição dos recursos econômicos, a educação é necessária para construir a rede de normas que permite o funcionamento do mercado e da democracia. [...] É por isso que a educação deveria ser idealmente pública, universal, compulsória e gratuita. Pois se a educação é vital na construção de normas que alimentam o mercado, ela não pode estar ela mesma sujeita aos efeitos desorganizadores dos mercados (Olssen, 2004, p. 267, tradução nossa).

Há uma preocupação do autor na defesa da educação formal como um dos pilares que sustentam os Estado-nações, a globalização e a própria construção de normas e condutas que tem impacto nos modelos econômicos. Mas, é uma defesa que, como percebido no decorrer no nosso estudo, não faz parte do modelo neoliberal estabelecido para a educação formal. Esse é um dos desafios que a produção do conhecimento em Educação tem o papel de evidenciar e contribuir para elucidar o complexo fenômeno educativo na teia das relações neoliberais na atualidade.

Conforme Mueller (2010), o sistema de produção foi concebido histórica e geograficamente, em sua essência, para funcionar sob um estado de crise de modo muito

⁶² Por exemplo, a destituição da presidenta Dilma em 2016, o impedimento do registro de candidatura e prisão do atual presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva em 2018 e a ascensão da extrema-direita ao poder político com a eleição do então presidente Jair Messias Bolsonaro, também em 2018.

eficiente. Ao longo dessas crises, esse modelo molda também as subjetividades dos trabalhadores na medida em que se vale de narrativas como, por exemplo, de que são em momentos de crise que novas oportunidades surgem.

No âmbito de uma formação escolar, tal qual estamos apresentando e denunciando, essa norma subjetiva se estabelece a partir da pedagogia neoliberal em que a instabilidade e os momentos de crise das relações de trabalho e da sociedade em geral orientam a formação/educação. Torna-se imperativo que se incorpore nas propostas curriculares, por exemplo, a categoria das competências socioemocionais como mecanismo de equalização da conduta dos sujeitos para esta sociedade que é movida por sentimentos de ansiedade, medo, incertezas e outros. Baseados nesse contexto, compreendemos que a pedagogia neoliberal se constitui em um amplo cenário que se consolida a partir das primeiras décadas deste século e tem se apresentado em nível mundial com evidentemente certas diferenças.

A base da pedagogia neoliberal, conforme denunciemos, é constituinte do “eu-empREENDEDOR” que se articula com a necessidade de o futuro trabalhador munir-se de competências que vão para além das competências profissionais, em que exige-se do trabalhador gerenciar suas competências socioemocionais para lidar com as demandas da atividade laboral, mas, sobretudo, para ter condições de se autogerenciar em um contexto com resultados e responsabilidades individuais.

Por decorrência, a pedagogia das competências deste início de século é de outro patamar daquela do final do século passado, uma vez que a mobilização dos conceitos competências e habilidades são agora, apenas focados em nível individual, descaracterizando-se a luta pelo coletivo, uma vez que o objetivo é a formação da subjetividade do sujeito-empresa. Portanto, trata-se de aquisição de competências, como menciona Laval (2019, p. 81) para: “A partir do momento que a ‘competência profissional’ não se resume aos conhecimentos escolares, mas depende de ‘valores comportamentais’ e ‘capacidade de ação’, a escola é obrigada a adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde”. Nestes termos, podemos compreender que se trata de uma necessidade de transmutação de competências e habilidades de questões técnicas do saber para que o aluno e futuro trabalhador seja capaz de adquirir competências socioemocionais, que poderíamos então, nomear de **pedagogia das competências socioemocionais**⁶³, que se articulam com as competências técnicas e cognitivas. Há, portanto, outro “salto qualitativo” quando se espera

⁶³ Ao final do estudo localizamos o artigo “O conceito de Competências Socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras”, de autoria de Ademir Henrique Manfré (2023), que considera a proposta de competências socioemocionais proposta pelo IAS, por exemplo, como expressão dessa pedagogia.

introjetar competências socioemocionais, via educação formal, na formação do sujeito do século XXI e que deve naturalizar a crise como condição permanente.

Neste aspecto, destacamos que tal fenômeno já se torna perceptível não apenas tendo em vista a formação dos jovens, mas, sobretudo desde a primeira infância, como podemos observar no Relatório da OCDE “Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, publicado em 2015. Conforme o relatório: “Competências socioemocionais são relativamente maleáveis entre a primeira infância e a adolescência” (OCDE, 2015, p. 14).

Mueller e Cechinel (2020, p. 3) explicitam que a partir de orientações desse relatório da OCDE, das orientações advindas do Fórum Internacional de Políticas Públicas, ocorrido em 2014 e de ações conjuntas entre o MEC e o IA, o que se viu no país foi “[...] o aprofundamento da inserção do debate sobre as competências socioemocionais nas diversas etapas da educação básica brasileira, principalmente pelas parcerias firmadas entre o IAS e as secretarias estaduais de educação”.

Ao nosso ver, será possível perceber, em pouco tempo, uma enxurrada de pseudo-produções, materiais didáticos, *coaches* e formações continuadas que se atentarão para essa demanda na educação. Por isso, quando indicamos **pedagogia das competências socioemocionais** é preciso destacar que, em tempos de micronarrativas, também se traduz em uma pedagogia de matriz pós-moderna ao estabelecer e conceituar rasteiramente facetas e microcenários do fenômeno total que apresentamos como pedagogia neoliberal. Desta forma, não seria improvável que surja mais uma “modalidade explicativa” a ser apresentada como denúncia de pesquisadores em educação.

Conforme relatório do Banco Mundial (2018) sobre competências e empregos, a aquisição de competências é fundamental para assegurar que os jovens que ingressem no mercado de trabalho possam estar preparados para as demandas dos empregadores. Essas competências socioemocionais, “[...] são aprendidas durante as interações sociais e interpessoais, bem como com as estruturas sociais [...] podem incluir consciência de si, competências relacionais e conversacionais” (Banco Mundial, 2018, p. 10). Isso requer, capacidade de decisão, autocontrole e comunicação. Nessa direção, as competências socioemocionais têm por objetivo moldar os futuros trabalhadores - apesar de cenários de incertezas e exacerbação do individualismo -, a comportarem-se no coletivo tendo em vista a “harmonia social” necessária para a continuidade do capital.

No binômio desemprego-crescimento econômico, o empreendedorismo “[...] se assume não apenas como resposta socioeconômica para as realidades individuais, mas

igualmente, como parte dos problemas nas discussões sobre crescimento sustentável das economias” (Almeida; Santos; Albuquerque; Ferreira, 2013, p. 36). Sendo assim, a figura do “eu-empendedor”, pressuposto da pedagogia neoliberal, surge como necessidade formativa. O “eu-empendedor” é uma modulação que “[...] apresenta uma dinâmica própria, obviamente, na área de onde provém: o mundo das empresas” (Bröckling, 2015, p. 15, tradução nossa). Nesse cenário, o autor pontua que os conceitos contemporâneos que estão em evidência no mundo da gestão, e que também é observado nas instituições escolares, forcem “[...] todos os trabalhadores a agir de forma empreendedora e do tipo de estratégia, empoderamento e flexibilidade que eles devem se mobilizar para isso” (Bröckling, 2015, p. 16, tradução nossa). Nesse cenário, essa demanda, necessária do mundo do trabalho deste início de século também se impõe para a formação das subjetividades necessárias aos estudantes, sobretudo na etapa do Ensino Médio.

A **educação para o empreendedorismo** se constitui como pré-requisito para que o futuro trabalhador também possa naturalizar o mundo dos negócios, seus mecanismos, símbolos e significados e assim, ser ele próprio capaz de se autogerenciar, se auto responsabilizar e ajustar-se as demandas cada vez mais performáticas que levam em conta a competição entre os trabalhadores. Como menciona Coan (2014, p. 165):

Mais do que mero modismo, a educação para o empreendedorismo é uma proposta organicamente articulada ao projeto histórico do capital, que opera para naturalizar a necessidade do indivíduo, posto como responsável pela produção de sua existência e pelo desenvolvimento econômico da coletividade, lutar pela concretização de seu sonho e realização.

Assim, uma das principais finalidades da educação empreendedora é a produção de conformismos individuais para o nível coletivo, em todas as franjas sociais. A educação para o empreendedorismo comprova que as reflexões sobre o eu-empendedor revestem-se de características a-históricas pois, como cita Martins (2014, p. 236):

[...] as mercadorias são objetos muito específicos de momentos da história humana, com início razoavelmente bem marcado e sem qualquer garantia de perenidade [...] Por se tratar de um ponto de vista conservador [...] a omissão de fatos e, principalmente, a criação de fábulas são primordiais para defender tais pontos de vista.

É justamente nessas características a-históricas e revestidas de suporte para que os empreendedores possam realizar seus sonhos em harmonia e contribuindo para o bem-estar social que a formação escolar do eu-empendedor tem se evidenciado. Para isso, toda uma lógica de organização do trabalho pedagógico precisou ser ajustada. Inicialmente, por meio de políticas públicas que inculcaram a necessidade de uma educação galgada em modelos de

controle e comparação de resultados. Assim, as **tecnologias gerenciais** que, conforme Mueller (2013, p. 739), e seus conceitos centrais como “[...] liderança participativa, motivação, trabalho em equipe, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências e habilidades, ou seja, o controle sobre o trabalho cooperado no interior das organizações [...]” adentraram no cenário educativo. Inicialmente, para ajustar a lógica educativa em nível de gestão das escolas, do ranqueamento, controle do trabalho pedagógico via avaliações em larga escala e que incidem, conforme exposto por Freitas (2014), em dois núcleos: objetivos/avaliação, em que há diretamente o papel dos reformadores empresariais e das orientações das OM, incidindo diretamente no controle e padronização da cultura escolar, o que tem impacto direto no segundo núcleo, qual seja, os conteúdos e métodos. Isso impacta duas situações: a formação de professores e a disputa pela organização curricular.

A formação de professores como exposto é um dos pilares fundamentais para a inculcação desse novo sujeito, o sujeito, performático e autogestor de si. Deste modo, é necessário que essa discussão também perpassasse pela subjetividade dos docentes tendo em vista uma necessária postura, comportamento e visão destes com o mundo da gestão. Assim, conforme Coan (2014, p. 143):

A educação para o empreendedorismo torna necessária a formação de professores. Para cumprir essa tarefa, surgem centros de formação de professores com características empreendedoras para que as escolas possam adotar a prática em sala de aula, até porque se considera que os professores não sejam empreendedores ou que nunca passaram por experiências empreendedoras.

A pedagogia neoliberal brasileira endossa um currículo individual, na medida em que, cada escola desenvolve sua proposta pedagógica específica, com viés muito particular, exacerbando o que chamaremos de **currículo self-service**, que atende aos interesses individuais da sua clientela. Essa visão de administração “[...] se integraria aos currículos com mais naturalidade e isso faria os estudantes se tornarem profissionais competentes” (Coan, 2014, p. 143).

A ideia do currículo *self-service*, assim como os demais conceitos da pedagogia neoliberal, se articula com as novas demandas do mundo do trabalho, uma vez que ao estabelecer um currículo desconectado da totalidade social e, ao mesmo tempo, se organiza a partir de um pseudo-protagonismo do estudante, também incute sobre as necessárias competências socioemocionais que implicitamente são requisitas para a terceirização e precarização do trabalho, mais recentemente, via plataformas digitais.

Conforme Coan (2014), o apelo a uma educação empreendedora é uma realidade em diversos países e continentes. Por isso, o que expomos como nossa compreensão da educação empreendedora é a expressão de um projeto educativo que implica em ajustes como citamos em diversas frentes: a construção de uma subjetividade para atender às novas demandas do mundo do trabalho; a necessidade de uma formação que atenda as metamorfoses das competências e da aprendizagem flexível; a necessária inculcação nos estudantes do comportamento do “eu-empendedor”, tendo em vista sua adequação ao novo modelo de comportamento esperado para a classe trabalhadora; a educação empreendedora, com todos os mecanismos com que fazem com que, pouco importa a finalidade da educação, mas, seu objeto, tendo em vista que, ao fim e a cabo, a educação para o empreendedorismo não é o objetivo-fim. O que está em jogo é “[...] o valor de troca que essa proposição apresenta como mercadoria no cômputo de todas as outras que se oferecem na educação e que precisam de forte apelo como valo de uso para se legitimarem” (Coan, 2014, p. 165).

O que denunciemos com essas elaborações é que a pedagogia neoliberal forma um sujeito plenamente adequado em termos de naturalização de crise enquanto um estado permanente da sociedade contemporânea. Sociedade esta que é permeada por um cenário incerto do mundo do trabalho, dominado por algoritmos, tecnologias digitais, microtarefas e inteligência artificial, produzindo cada vez mais trabalhadores invisíveis que precisam se autogerenciar e empreender na crise estrutural do capital.

3.3 SÍNTESE INTEGRADORA DO CAPÍTULO: A PEDAGOGIA NEOLIBERAL A PARTIR DO SÉCULO XXI

Por certo, não é tarefa simples apreender os fenômenos sociais, sobretudo quando estes ainda estão em seu movimento de constituição e consolidação. Nesse cenário, a pedagogia neoliberal, e suas diferentes facetas, “[...] precisam, antes de tudo, ser compreendidas dentro da atual e contínua ascendência do neoliberalismo” (Macrine, 2016, p. 15, tradução nossa).

De certa forma, no contexto das pesquisas e estudos brasileiros analisados, o debate do neoliberalismo e as demandas impostas para a educação está inserido de modo bastante consistente no que diz respeito à compreensão dos pesquisadores sobre as políticas públicas educacionais. Essa compreensão de base também é evidenciada nos estudos internacionais que apresentamos até aqui. Entretanto, o debate sobre a compreensão pedagógica desse fenômeno no âmbito do trabalho escolar ainda se apresenta limitado.

Nosso intuito em compreender o debate empreendido por autores como Saviani, Ramos e Kuenzer teve como principal objetivo estabelecer uma base de análise do debate teórico abordado sobre o fenômeno educativo no que se refere, sobretudo, a concepção de uma possível base pedagógica que traduza cada período de análise proposto pelos autores no âmbito das teorias críticas no contexto brasileiro.

A elaboração dos autores foi fundamental para nossa compreensão das diversas facetas do neoliberalismo na educação, como por exemplo, a exposição de Kuenzer (2016, 2017) sobre a aprendizagem flexível que trouxe à tona os meandros de um discurso pedagógico que tem por base a organização curricular mais flexível, o desenvolvimento tecnológico, as diversas mídias interativas e que, conforme a autora, são possíveis de “[...] reafirmar que a **pedagogia da acumulação flexível**, especificamente a flexibilização do ensino médio, responde as demandas da base material do atual regime de acumulação [...]” (Kuenzer, 2017, p. 342, grifo nosso), ainda que discordemos dessa percepção, como expusemos anteriormente. Posto que não tenha sido objeto extensivo de suas pesquisas teorizar sobre a pedagogia da acumulação flexível, os estudos da autora, como visto, são base de grande parte dos artigos analisados, sobretudo no que se refere a compreensão da formação escolar e do trabalho pedagógico no âmbito das políticas públicas.

Embora de modo diverso, o estudo de Ramos (2006) sobre a pedagogia das competências, também traduz um cenário pedagógico que, na atualidade, sobretudo a partir da aprovação da BNCC, torna-se importante na medida em que a autora explicita as diversas formatações da pedagogia das competências, no período da sua pesquisa, assim como apontado por Kuenzer, se explicita no contexto do Ensino Médio e, ainda mais no ensino técnico-profissionalizante. Um estudo atual, certamente, e que se observa, transformou-se no modelo de organização do ensino que precisa levar em conta que

[...] as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam (Ramos, 2006, p. 222).

Portanto, podemos considerar que o estudo de Ramos (2006) e as evidências apontadas por Kuenzer (2016, 2017) representam abordagens de um mesmo fenômeno, mas com períodos distintos uma vez que há, na análise de Kuenzer, certa atualização das propostas metodológicas e objetivos de aprendizagem tendo em vista os impactos dos avanços tecnológicos na educação. Ao mesmo tempo, a análise produzida não dá conta de abarcar as

mudanças impostas à educação quanto as finalidades educativas para o capitalismo contemporâneo, sobretudo tendo em vistas as necessidades de formar jovens que possam se equilibrar em demandas de trabalho individualizadas, sem uma rede de proteção trabalhista historicamente conquistada e que possam articular tamanhas incertezas com competências socioemocionais, afinal, além de demandas em relação a produção da subsistência, o trabalhador deve estar emocionalmente preparado.

Nesse sentido, concordamos com Macrine (2016, p. 14-15, tradução nossa, grifo nosso) quando destaca que: “Compreender as táticas usadas para perpetuar as **várias pedagogias do neoliberalismo** nos permitirá entender melhor a ideologia difundida do neoliberalismo, bem como as maneiras pelas quais ele doutrinou grande parte do mundo”. Nosso ponto de discordância da autora refere-se a sua compreensão em relação as várias pedagogias do neoliberalismo. Ao nosso ver, há uma pedagogia neoliberal que se expressa em certos contextos específicos que dificultam a compreensão totalizante desse fenômeno.

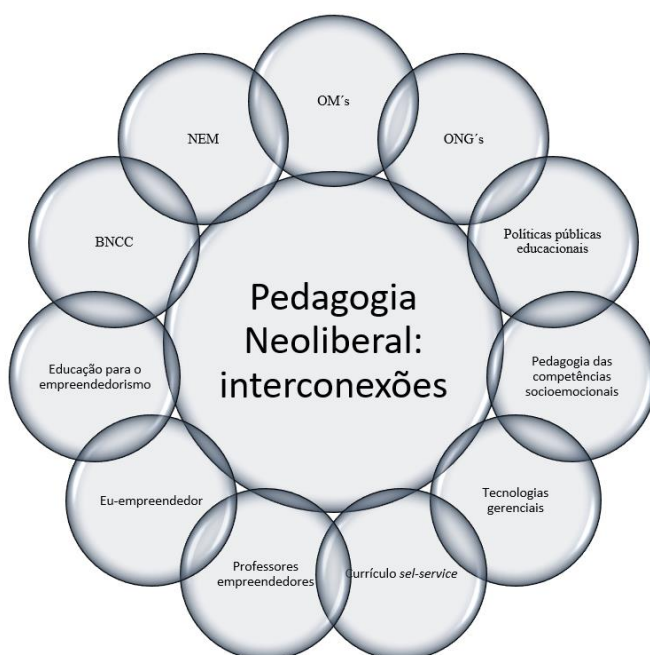
As exposições de Saviani (2013) nos permitiram vislumbrar outra possibilidade de compreensão para uma categoria que vem se apresentando como tendência mundial, mas que ainda não está evidenciada teoricamente no Brasil. Entretanto, foi a partir de suas explanações que nos permitiram construir um caminho categorial que, articulado as produções de Ramos (2006) e Kuenzer (2016, 2017), nos instigaram à busca da categoria pedagogia neoliberal, tendo em vista as necessárias atualizações no que diz respeito ao mundo do trabalho, as demandas formativas decorrentes dessas atualizações e, por decorrência, as expressões empíricas que já estão em movimento no bojo das instituições escolares, tema do próximo capítulo. Desta forma, podemos compreender que as exposições desses autores são expressões da pedagogia neoliberal no cenário brasileiro do século XXI, na medida em que articulam o contexto macroeconômico às demandas da formação institucionalizada. Ainda assim, carecem de certa atualização na medida em que novas demandas foram impostas para a formação do atual e futuro trabalhador.

Nossa contribuição para o debate a partir da categoria pedagogia neoliberal diz respeito a compreensão ampla do cenário macro educacional inserido na economia neoliberal das primeiras décadas do século XXI e que, acreditamos, ser uma tendência que vem se concretizando no país.

Inicialmente, no âmbito das políticas públicas educacionais, sobretudo no controle pedagógico da escola. Esse controle diz respeito tanto aos mecanismos de gestão escolar, galgados nas tecnologias gerenciais como ao trabalho docente, ambos submetidos a rankings internacionais, como também a avaliações externas nacionais. Como exposto, esse primeiro cenário é bastante evidenciado nas pesquisas nacionais acerca do neoliberalismo e a educação.

Mas, nossa tese é de que está em movimento um segundo momento da racionalidade neoliberal na educação na medida em que está em curso uma concepção pedagógica que se articula com os preceitos necessários para a formação de uma nova subjetividade do futuro trabalhador e que esta subjetividade deve ser formada no contexto das escolas. Por isso, na categoria pedagogia neoliberal há múltiplas facetas que se articulam e se retroalimentam em torno dessa finalidade formativa, tais como expusemos anteriormente. Desta forma, apresentamos na Figura 4, as múltiplas facetas implicadas na compreensão do objeto de nossa tese: a pedagogia neoliberal.

Figura 4 - Cenário dos conceitos de compreensão da pedagogia neoliberal no Brasil



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

A figura 4 busca abarcar os dois momentos dos estudos e pesquisas em educação que indicamos anteriormente: o primeiro, que diz respeito ao cenário de reformas e ajustes educacionais tendo em vista as imposições de organismos internacionais em articulação com os governos brasileiros desde o início da Nova República e, o segundo, por decorrência, em curso, que diz respeito a reorganização da lógica formativa escolar tendo em vista as necessidades de sujeitos que se autogerenciem e tomem exclusivamente para si as responsabilidades de condução de sua vida em sociedade. Mas, se esse cenário já está em curso, é preciso entender como ele se apresenta nas instituições escolares, sobretudo no que diz respeito a condução do trabalho pedagógico tendo em vista a formação do eu-empreendedor. Ou seja, como a instituição escola, ainda que implícita e inconscientemente, coloca em

movimento a ideologia do sujeito empreendedor ainda no percurso formativo da Educação Básica e, de certa forma, se cabe a única e exclusivamente a ele a responsabilização pelo sucesso ou fracasso do futuro trabalhador. É sob este aspecto que nos atentaremos em analisar a próxima seção: as vertentes empíricas da ideologia do eu-empendedor na pedagogia neoliberal que se apresentam sobretudo, na etapa do Ensino Médio.

4 A FORMAÇÃO ESCOLAR DO SUJEITO NEOLIBERAL: O EMPREENDEDOR DE SI E A GENERALIZAÇÃO DA FORMA-EMPRESA

Neste capítulo, apresentaremos as expressões empíricas da pedagogia neoliberal tal qual denunciemos em nossa tese. Essas expressões, ao nosso ver, estão em movimento no cenário brasileiro e são focalizadas, com mais intensidade na etapa do Ensino Médio. Isso não significa que não consideramos que haja nas demais etapas da Educação Básica tônica semelhante em curso, mas, sendo o Ensino Médio, última etapa da educação obrigatória no país, entendemos que o principal palco de disputas sobre a formação dos futuros trabalhadores seja mais evidenciado nesse recorte. Da mesma forma, nosso recorte para a análise da pedagogia neoliberal baseou-se nos documentos anteriormente mencionados. A justificativa para a escolha dos documentos da proposta do NEM em Santa Catarina se deu em função de ser o documento orientador do trabalho docente, das formações continuadas e da escolha do material didático em todo o estado. Não aprofundamos nossa análise empírica em outras fontes tais como relato dos professores, livros didáticos, formações continuadas e outros por entendermos que tais fontes servirão de objeto análise da pedagogia neoliberal em estudos posteriores a partir da nova categoria conceitual apresentada nesse estudo bem como seus conceitos particulares.

Moraes (2003) alertava para um movimento que se evidenciava no final da década de 1990 no que tange a produção de conhecimento no campo da educação: uma reviravolta, efetivada por políticas educacionais em nível global em que imperam propostas que desqualificam a teoria e abandonam as metanarrativas, negam a objetividade e elegem uma visão redentora da educação. Isso resulta na “[...] impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos como totalidade da economia e das relações de poder” (Moraes, 2003, p. 157). Mas o que essas questões têm a ver com a pedagogia neoliberal como apresentado neste estudo e, com a formação do Ensino Médio no cenário atual? Compreendemos que a pedagogia neoliberal, tal como denunciemos, é um dos reflexos do cenário apresentado por Moraes (2003) no campo da educação. Em um cenário de reestruturação socioeconômica com necessidade de “[...] demanda por conhecimentos e informações [...] a educação foi eleita como barreira estratégica para fazer face à velocidade de mudanças” (Moraes, 2003, p. 152).

Como apresentamos no capítulo anterior, há em curso no país uma pedagogia que se articula com várias demandas impostas pelo capitalismo contemporâneo e se apresenta, em sua totalidade, como resultado de diversas facetas que rearticulam a ênfase formativa, a organização da escola e do trabalho docente e impactam na subjetividade dos futuros

trabalhadores, constituindo uma subjetividade específica voltada a atender as demandas que se apresentam a partir do cenário mundial do século XXI.

Deste modo, os conceitos que elegemos como expressões da pedagogia neoliberal, quais sejam, currículo *self-service*; pedagogia das competências socioemocionais; educação para o empreendedorismo e eu-empREENDEDOR, tecnologias gerenciais e formação de professores fazem parte, junto as orientações advindas das políticas neoliberais educacionais, de um projeto de con-formação para que os consensos necessários à adequação e adaptação dos trabalhadores às crises do mundo do trabalho sejam encarados como empreitadas individuais.

De modo similar ao que denuncia Fontes (2017), ao expor a lógica do capitalismo atual no que se refere as relações contemporâneas do trabalho, tendo em vista um novo papel do Estado, a expropriação dos direitos dos trabalhadores e a necessária contenção destes para o cenário que se impõe, a pedagogia neoliberal que estamos apresentando poderia ser comparada a uma espécie de uberização da pedagogia. Evidentemente que, ao mencionarmos essa espécie de *pedagogia uberizada*, estamos nos referindo a uma ideologia que organiza e estabelece uma visão de mundo, de ser humano e sociedade que articulam os fins e objetivos da educação escolar e não apenas os modos de fazer, como se toda a discussão pedagógica pudesse ser reduzida as estratégias didáticas do trabalho docente.

É nessa compreensão de pedagogia que, ao nosso ver, tem se apresentado hegemonicamente o debate sobre o *modus operandi* da escola, desconectado do debate sócio-histórico e com um pretensão ar de neutralidade ideológica. Temos percebido a defesa de uma educação empreendedora em todos os níveis educacionais, desde gestores públicos e gestores escolares até professores, inclusive com diversas manifestações em âmbito internacional, como mostramos no capítulo anterior. Portanto, se esta é a tônica que tem se configurado, na aparência, cumpre apresentamos e debatermos os elementos que elegemos como expressões empíricas mais evidentes, no contexto atual, da pedagogia neoliberal: a BNCC e a reforma do Ensino Médio; bem como seus itinerários formativos e, mais precisamente, o projeto de vida, o empreendedorismo e as competências socioemocionais.

4.1 PRIMEIRO E SEGUNDO ATO: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, BNCC E FORMAÇÃO ESCOLAR

São amplos os estudos e pesquisas sobre o cenário educacional cristalizado do final da década de 1990 até início dos anos 2000, chamado por Neves (2005) de pedagogia da hegemonia, e que contou com a participação do empresariado para reconfigurar a formação da

classe trabalhadora às novas demandas do mercado do trabalho. Como vimos, essa concepção se fez presente por meio de pacotes de reforma educacionais que incidem em todos os contextos formativos dos futuros trabalhadores, e se configura naquilo que Freitas (2014) denuncia: a disputa pelo controle pedagógico da escola pelos reformadores empresariais. Uma das grandes investidas dessas reformas centraram-se sobretudo, na formação de professores como é exposto por autores como Evangelista (2012, 2022); Evangelista e Seki (2017) e Shiroma e Evangelista (2014, 2015). Mais recentemente, tais preceitos, reconfigurados, sobretudo no que diz respeito a formação de crianças e jovens, se estenderem à formação básica via Base Nacional Comum Curricular (em todos os níveis da Educação Básica) e com mais intensidade, na reforma do Ensino Médio.

Fato é que na virada deste século há uma aceleração e um certo sentido de urgência alardeado por organismos multilaterais e governos para que as mudanças na organização curricular dos estudantes do Ensino Médio, sobretudo, se tornassem o principal foco das políticas educacionais. Tal cenário, por decorrência, inaugura a necessidade de uma reorganização pedagógica que seja capaz de articular os sentidos e finalidades da formação escolar para um novo cenário do mundo do trabalho. Ainda que essa pedagogia esteja em vias de consolidação a partir da Reforma do Ensino Médio e da aprovação da BNCC, a objetividade dessa concepção se cristaliza e é facilmente aceita por meio de discursos e *slogans* que reivindicam, sem resistências, uma idealização de qualidade da educação.

A reforma do Ensino Médio foi aprovada por meio da lei nº 13.415/2017, que altera a carga horária de 800 horas para 1000 horas anuais que deveriam ser implementadas até 2022. Também houve mudança na estrutura curricular, tendo em vista atender as demandas da BNCC, o que implementou o currículo flexível, o qual entendemos como um currículo *self-service*, uma vez que por meio de itinerários formativos a estrutura curricular “oportuniza” aos estudantes supostas escolhas conforme uma espécie de aptidão induzida pelas possibilidades de oferta em cada unidade escolar. Ou seja, ao propor a ideia de itinerários formativos, e o alardeado protagonismo do aluno para escolher esses percursos, conforme seus interesses individuais, o NEM escandaliza as reais possibilidades de ofertas desses itinerários uma vez que oculta as adversidades (estrutura física, de condições de trabalho do professor e outras) existentes entre cada região do país, redes e sistemas de ensino de cada Unidade Federativa e entre os municípios.

Uma das metas do PNE (2014-2024) diz respeito ao atendimento dos estudantes do Ensino Médio. A proposta da meta 3, por exemplo, se propunha a universalizar, até o ano de 2016, a toda população de 15 a 17 anos, o atendimento escolar e elevar, até o fim de 2024, a

taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (Brasil, 2014). Conforme dados do Censo Escolar de 2022 (Brasil, 2023), houve um acréscimo de 1,2% de matrículas em relação a 2021. Isso corresponde a um total de quase 8 milhões de matrículas, portanto um contingente de jovens que estão diretamente afetados pelas demandas mais atuais do capital e que, no bojo da escola, cabe a pedagogia neoliberal dar conta de formar o novo sujeito, interconectado, empreendedor de si, com autocontrole e competências e habilidades técnicas, mas para além disso, com competências socioemocionais que o possibilitem, minimamente, se apresentar no novo jogo do mundo do trabalho. Assim, nosso esforço em conceituar a pedagogia neoliberal diz respeito a compreensão dessa nova realidade que se impõe às escolas brasileiras, e, tendo em vista outra compreensão de formação humana, buscar possibilidades para que os futuros trabalhadores não sejam apenas considerados como uma microempresa, autogerenciáveis, emocionalmente aptos para cenários de incertezas e expostos a própria sorte.

Uma consideração importante quanto ao aspecto do contingente e matrículas diz respeito a rede de ensino que atende a esses estudantes. O número de matrículas na rede federal de ensino corresponde a apenas 3% do total de matrículas, em torno de 230 mil alunos e a rede privada atende pouco mais de 970 mil alunos, o que corresponde a 12,3% do total de matrículas do Ensino Médio. O número de estudantes atendimentos na rede estadual é de 6,6 milhões de alunos, o que corresponde a 84,2% do total de matrículas (Brasil, 2023). Isso significa que o contingente de estudantes afetados pelas políticas públicas do NEM, pelas investidas e disputas das ONGs que representam os interesses de grandes empresários e, na esteira desse movimento, pela pedagogia neoliberal engendrada para o atendimento dessas demandas, reflete um cenário desolador e tem impacto em toda a condição dos futuros trabalhadores.

No relatório de 2018 sobre competências e empregos para a juventude do Banco Mundial (2018) há diversas recomendações ao país para que seja capaz de lidar com o envelhecimento da população, ao mesmo tempo em que seja capaz de formar jovens para a esfera da empregabilidade tendo em vista as constantes exigências e mudanças impostas, sobretudo, pelas novas tecnologias; assim como pela necessidade de “reformular a educação básica” tendo em vista as competências necessárias para o enfrentamento deste novo século. Conforme o documento: “Se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores, os jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e atendê-las” (Banco Mundial, 2018, p. 9). O documento segue indicando que as mudanças no mundo do trabalho redefinem novas prioridades e desafios para a educação, uma vez que o desenvolvimento dessas competências é o “novo foco” a ser observado no percurso formativo dos jovens. Mas, como dito, acrescenta-

se a condição já conhecida de décadas anteriores sobre a formação do Ensino Médio, qual seja, o desenvolvimento de competências técnicas e, sobretudo, de habilidades observáveis, predominante no ensino técnico profissionalizante, uma demanda que se projeta para toda a formação do jovem no Ensino Médio, acrescido da necessidade de competências ainda mais “importantes”: as competências socioemocionais. Ou seja, se exige que os jovens adentrem em um incerto mundo do trabalho no qual precisam estar tecnicamente aptos (inclusive sobre o uso das tecnologias), mas somado a todo esse cenário de incertezas, esses jovens precisam ser capazes de estar emocionalmente preparados para as mais diversas demandas que estão muito além de capacidades técnicas que outrora configuravam as demandas do mundo do trabalho. Se até meados das décadas de 1990 e início dos anos 2000 ainda preponderaram possibilidades de trabalho coletivo, o que se tem verificado nos últimos anos são trabalhadores que ainda que com contratos de trabalho precisam se articular em atividades cada vez mais individuais na medida em que suas capacidades produtivas devem articular-se com as suas condições de se manter desejáveis ao mercado de trabalho, ser empregáveis em um ambiente que lhes exige que se portem cada vez mais como únicos responsáveis pelas condições de possibilidade de terem renda e quiçá, estarem empregados. Nesta direção, a pedagogia neoliberal está a serviço de uma finalidade educativa para a esfera da empregabilidade e não com empregos, com atividades laborais instáveis e momentâneas do que com empregos fixos, que percorrem tanto as atividades laborais manuais, até as que implicam o uso de tecnologias digitais em que as ocupações se dão no âmbito da *gig economy*.

A relação das tecnologias e da inteligência artificial é pontada no Relatório de Monitoramento Global da Educação lançado pela Unesco em 2023. Conforme o documento, há diversos exemplos do uso da inteligência artificial na educação, tais como, sistemas de monitoramento de progressos e dificuldades dos estudantes e outros. O documento enfatiza ainda que:

Se tarefas repetitivas estão cada vez mais automatizadas e mais empregos exigem competências de pensamento de ordem superior, a pressão sobre instituições educacionais para desenvolver essas competências aumentará. Se trabalhos escritos não indicam mais o domínio de certas habilidades, os métodos de avaliação terão que ser revistos. Se a instrução inteligente substituir pelo menos algumas tarefas de ensino, a preparação e as práticas dos professores terão que mudar respectivamente (UNESCO, 2023, p. 13).

Discordamos do documento no que se refere a questão sobre o aumento da necessidade de pensamento de ordem superior nos empregos, tendo em vista que, conforme já apontamos, as tarefas impulsionadas pela inteligência artificial e a *gig economy* são de ordem

cada vez mais simples, assemelhando-se ao trabalho manual que se constituiu como um trabalho “inferior” e menos valorizado e remunerado. Em documento anterior, a Unesco indicava justamente as mudanças advindas das tecnologias e outro cenário que se encaminha para o mundo do trabalho e a demanda educacional:

Estamos vendo o **surgimento de economias de autônomos, freelancers** e contratados (parte da chamada *gig economy*) e um futuro muito provável de **reforçar a importância da economia informal** para bilhões em todo o mundo. Esses novos modelos de emprego adicionarão mais pressão à crescente demanda por qualificações e aprimoramento de habilidades existentes dos trabalhadores. Os sistemas educacionais e de formação devem continuar a oferecer **opções de aprendizagem flexíveis**, para que as instituições e os programas de ensino sejam acessíveis a um grupo mais amplo de estudantes capazes de **aprender o que, onde e quando precisarem** (UNESCO, 2022, p. 42, grifos nossos).

No excerto fica claro que a necessidade do trabalho para as atuais e futuras incertezas reside na imposição de ajustes a ele na medida em que com trabalhos informais crescendo em nível exponencial, cabe exclusivamente ao sujeito prepara-se para enfrentar tal realidade. É justamente nessa necessidade de recondução do futuro trabalhador que reside a imposição de um sistema de educação que seja capaz de introjetar, ainda em seu percurso formativo na Educação Básica, esse novo perfil de trabalhador, com ênfase no empreendedorismo, na performance, na flexibilidade e na capacidade de lidar com as mais adversas condições precarizadas. Como observamos no excerto, o currículo *self-service*, é um dos pontos basilares para que a educação cumpra seu papel de instrumentalizar o futuro trabalhador para a informalidade, seja no trabalho manual, seja no trabalho virtualizado pelas TICs. Conforme Mccafferty (2010), são mudanças que estão no âmbito da educação em sintonia com a necessidade de uma formação que auxilie na garantia da naturalização do consenso neoliberal.

Nossa linha de pensamento também se coaduna com Magno e Barbosa (2011, p. 138), quando destacam que: “[...] estamos diante de um indivíduo jogado ao mundo em que uma forma de sociabilidade baseada na condição de precariedade tende a naturalizar-se”. Arelado a esse cenário, a pandemia de Covid-19 se somou a um contexto já devastado e complexo de Ensino Médio, o que reforçaria ainda mais os discursos sobre a necessidade de reforma, tendo em vista a “recuperação do tempo perdido”. Exemplo disso é o Relatório de Capital Humano Brasileiro, publicado pelo Banco Mundial em 2022. O documento, que conta com uma redação de frases de efeito tais como “quanto talento é desperdiçado no Brasil?” e “O que aconteceria com a produtividade do trabalho se o Brasil oferecesse educação e saúde de qualidade a todas as crianças, em todas as partes do país?”, apresenta diversas proposições tendo

em vista a necessidade de potencializar, por exemplo, o aumento de produtividade do brasileiro após os 18 anos. Utilizando análises que buscam monitorar o Índice de Capital Humano – ICH dos brasileiros desde o nascimento até os dezoito anos, o documento indica que: “Em dois anos, a pandemia de COVID-19 reverteu o equivalente a uma década de avanços do ICH no Brasil. Segundo simulações, o ICH brasileiro caiu de 60% para 54% entre 2019 e 2021. Ou seja: o nível de capital humano equivalente a 2009” (Banco Mundial, 2022, p. 23). Assim, o relatório elenca que, em termos de ICH, tem-se uma década perdida em que, os fatores de maior impacto para essa redução foram educação, com redução de 50% em anos em anos de escolaridade e; saúde dos adultos, tendo em vista uma queda de 30% em taxas de sobrevivência.

No âmbito da educação, a orientação do relatório destaca que: “As recentes reformas nacionais de flexibilização do currículo e a promoção de um financiamento mais equitativo na educação também devem ser mantidas e reforçadas. Políticas de sucesso são uma alavanca” (Banco Mundial, 2022, p. 24). Em nota de rodapé, o documento enfatiza a BNCC e o Novo Ensino Médio como pilares, junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB,⁶⁴ em termos de mecanismos na busca da “década perdida”.

Junto a essa investida para que os esforços em educação se concentrem na BNCC e no NEM, o relatório destaca também que o ICH no país entra em outro patamar quando este é “utilizado” no mercado de trabalho, pois, conforme o documento, é nessa fase que “[...] ele é utilizado, colocado em ação, absorvido” (Banco Mundial, 2022, p. 21). Deste modo, o ICH torna-se outro indicador: Índice de Capital Humano Utilizado – ICHU. Conforme o relatório, o ICHU:

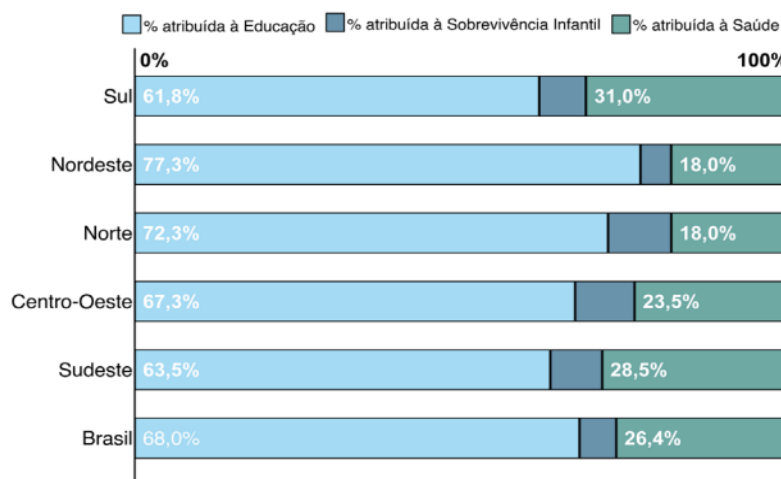
é um indicador ajustado que pondera o ICH pelas taxas de emprego nos mercados de trabalho formal e informal. O objetivo é observar quanto capital humano é, de fato, utilizado no mercado de trabalho. Considerando estes aspectos, o ICHU no Brasil foi estimado em 38 por cento em 2019. Em outras palavras: o Brasil perde 22 pontos percentuais da produtividade alcançada quando o capital humano chega ao mercado de trabalho (Banco Mundial, 2022, p. 21).

Uma observação importante que merece nosso ponto de crítica diz respeito a defesa explícita no documento da BNCC e do NEM. O relatório indica que há muitos “Brasis” tendo em vista a dimensão geográfica, índices de saúde e emprego do país, mas, sobretudo, diferentes

⁶⁴ As regras do novo Fundeb foram aprovadas no Congresso Nacional em dezembro de 2021 por meio da lei nº 14.276. Dentre seus principais ganhos estão o caráter permanente de repasses e a ampliação progressiva do percentual repassado pela União, que deve chegar até a 26% em 2026. Ainda assim, especialistas tem apontado que uma é preciso vigilância constante dos movimentos educacionais tendo em vista que, parte desse recurso está em disputa e poderia ser usado por setores privados, retirando, na União, sua responsabilidade pela educação básica.

ICH's que são justificados, no documento, pela qualidade e quantidade da educação (Figura 5). Em relação aos dados municipais, essa variação nos ICH's corresponde a dois terços.

Figura 5 - Atribuição da variação do ICH, segundo o Banco Mundial



Fonte: Banco Mundial, 2022.

Podemos observar que o nível de ICH referenciado pelo relatório focalizada a educação como grande motor do desenvolvimento nacional, o que supostamente justificaria o discurso em investimento massivo na reorganização e redefinição das finalidades educativas do país, sobretudo no Ensino Médio. Somado a esse cenário de educação como redentora dos problemas brasileiros, o documento apresenta um discurso alarmante tendo em vista os reflexos da pandemia em nosso território, como é possível observarmos no excerto: “Se as medidas adequadas não forem adotadas, levará cerca de 10 a 13 anos para recuperar os níveis de ICH de 2019” (Banco Mundial, 2022, p. 145). Esse cenário chega ao âmbito educacional carregado de “[...] medidas e ressignificações de outras, tendo em vista formar o ‘cidadão proativo, empreendedor, empoderado’” (Shiroma, Evangelista, 2015. p. 316).

Mesmo que o Novo Ensino Médio tenha sido aprovado em 2017, a pandemia e seus reflexos, como observamos no relatório do Banco Mundial de 2022, exacerba ainda mais o sentido de aceleração para uma formação de jovens que considere as urgências do capitalismo, com apelo para “[...] as competências socioemocionais, que são fundamentais para acumular capital humano” (Banco Mundial, 2022, p. 39). Tal cenário demanda, como visto no capítulo anterior, a construção de consensos em nível social. A BNCC do Ensino Médio é um desses instrumentos que introjetam, no cenário educacional, as “justificativas necessárias” para a reorganização curricular imposta aos jovens. Conforme o documento, há um gargalo na garantia do direito à educação nesta etapa da Educação Básica e, dentre as possibilidades que justificam

esse cenário, além do aproveitamento insuficiente dos estudantes ao concluírem o Ensino Fundamental, “[...] a **organização curricular** do Ensino Médio vigente, com **excesso de componentes curriculares**, e uma **abordagem pedagógica** distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 461, grifos nossos).

Portanto, esse primeiro ato da pedagogia neoliberal em curso, tendo em vista a formação de jovens trabalhadores para atuarem em um cenário de incertezas, resultou na construção de consensos em torno da reforma do Ensino Médio. Neste aspecto, reafirmamos que, tal projeto vem sendo engendrado desde o final do século XX e, diferentemente da compreensão de pesquisadores como Borges (2020) e Esquisiani e Sobrinho (2020) e, apontados no capítulo anterior, seguiu sem cessar com as investidas e propostas de reformulação da formação de jovens nos governos do PT e tiveram seu ápice no Governo Temer.

Todo esse movimento, como indicamos, contou com uma intensa participação de “[...] setores da sociedade civil identificados com o empresariamento nacional que, há tempos, inclusive nos governos no PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira” (Ferreti, 2018, p. 26). Se, em certo ponto as instituições do terceiro setor influenciaram e impuseram demandas próprias de setores empresariais no âmbito das políticas públicas educacionais em nível nacional, ainda seria preciso agregar a essas investidas a maior fatia de estudantes formados no Ensino Médio, que, como dito, acontece nas escolas públicas estaduais. Desta feita, a conquista desse território ainda precisaria ser costurada por esses institutos consolidando parcerias com os sistemas de ensino dos estados, que explicitaremos na próxima seção.

4.1.1 Segundo Ato: A “parceria” no âmbito dos Sistemas de Ensino para a produção dos consensos no ambiente escolar, o caso de Santa Catarina

Para que as políticas públicas em torno da implantação do NEM fossem efetivadas e a pedagogia neoliberal estivesse em plena consolidação, tornou-se imprescindível que entrasse em cena os “sujeitos” que estiveram direta e decididamente envolvidos no bojo da consolidação das políticas para o NEM: o terceiro setor que representou os interesses dos grandes empresários e das organizações multilaterais. É justamente no que concerne a implementação da BNCC que o Estado “distribui” as responsabilidades de organizar o ensino tendo em vista o cumprimento das prerrogativas no documento, como pode ser observado no excerto:

Com a homologação da BNCC, **as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos**, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (Brasil, 2018, p. 20, grifos nossos).

Portanto, fica explicitado no documento que as articulações das redes e escolas particulares precisariam dar conta do “plano da ação e gestão curricular” para organizar e sistematizar e colocar em movimento as proposições que são reflexo da pedagogia neoliberal. É nesse contexto que se viu um dos maiores envolvimento do interesse privado no cenário nacional no que concerne a finalidade da educação no país.

O IAS, por exemplo, esteve diretamente envolvido nas investidas iniciais e nas definições de políticas públicas, tendo em vista os interesses das grandes corporações, mas também está presente massivamente na indução, articulação, assessoria e formação dos professores das redes de ensino, na promoção de seminários estaduais, na organização de materiais didáticos tendo em vista a inculcação das ideias pedagógicas neoliberais em diversos âmbitos da organização escolar.

Na página do instituto (IAS, 2023, s/p.), há muitas referências a documentos e relatórios do Banco Mundial, tendo por intuito consolidar a visão de educação defendida pelo instituto e ter um pseudo-respaldo global para implementar os ideários da pedagogia neoliberal. Por exemplo, no item “O que fazemos”, a página indica três linhas de atuação: a) atuação em pesquisas; b) atuação em formação e; c) componentes educacionais.

Com relação à atuação em pesquisas, o IAS destaca que suas pesquisas focam na discussão do conceito de educação integral considerando as dimensões cognitivas, motivacionais, socioemocionais e híbridas (IAS, 2023). Uma narrativa genérica, mas que se coloca como “tradutora” e apoiadora das implementações dos resultados das pesquisas nas redes de ensino, como pode ser observado na Figura 6:

Figura 6 - Infográfico do IAS sobre sua atuação em pesquisas



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2023.

Esse primeiro pilar do instituto reflete, por decorrência, na atuação em formação, que conforme o *site* do IAS, “A formação de professores é um dos pilares da atuação do Instituto Ayrton Senna” (IAS, 2023) Este pilar, ao nosso ver, é um dos principais mecanismos para a inculcação do ideário neoliberal na educação (também evidenciado nas pesquisas apresentadas no capítulo anterior) e que se consolida nas práticas educativas. Há um processo de convencimento de que as práticas do instituto são balizadas por pesquisas e que, portanto, contribuem na construção de um consenso blindado. Isso reforça o fato de que as orientações do IAS estão alinhadas ao que há de mais “atual, moderno e inovador” em educação.

Com respaldo do instituto por meio de convênios entre os Estados, a pedagogia neoliberal atinge sua principal “clientela”: os professores, que também são os movimentadores do terceiro pilar: os componentes educacionais. Estes, segundo o IAS (2023) são propostas ditas inovadoras tendo em vista a suposta educação integral preconizada pelo instituto. Essas propostas penetram nas escolas em dois níveis, na atuação pedagógica do professor e na atuação da gestão, o que concorre para a consolidação da pedagogia neoliberal por meio de tecnologias gerenciais, conforme expusemos no capítulo anterior. Esses componentes educacionais são implementados de diferentes formas: “[...] validamos em pilotos e aprimoramos as propostas por meio de **parcerias diretas** com algumas secretarias de ensino, enquanto algumas redes, que já demonstraram ter apropriação completa das propostas, são licenciadas para implementar os projetos de forma autônoma” (IAS, 2023, p. 2).

Para Mueller e Cechinel (2020, p. 3), a privatização da educação, via relação MEC-OCDE-IAS se dá “[...] a partir das proposições feitas pelo IAS em consonância com as deliberações da OCDE em termos de ações voltadas à educação brasileira [...]”. Portanto, o IAS tem referendado, articulado e proporcionado materiais de apoio e formações para gestores e professores alinhadas as demandas da OCDE, pelas vias da pedagogia neoliberal no Brasil.

A página do IAS destaca diversas parcerias e ações desenvolvidas no âmbito dos Estados brasileiros, destacadas no pilar “componentes educacionais”. Essas ações, chamadas de iniciativas, pelo instituto, é carregada, novamente, de uma narrativa romantizada e, ao mesmo tempo, impulsionadora de uma pretensa qualidade que seria capaz de elevar o nível de aprendizagem dos estudantes, como podemos observar no excerto: “Tais iniciativas, espalhadas por todo o Brasil, visam impulsionar cada vez mais o potencial de crianças, jovens e educadores e levar a educação brasileira além” (IAS, s/d., p. 1).

Segundo o IAS, uma dessas iniciativas chama-se “Diálogos Socioemocionais” e tem por objetivo buscar o desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos tendo em vista os objetivos das políticas de educação integral alinhadas a proposta da BNCC. Obviamente que para poder instrumentalizar o professor e se tornar um farol das ações pedagógicas no âmbito das escolas, o *site* apresenta uma ideia de proposta metodológica de avaliação formativa em que a partir de um instrumento de rubricas que tem por referência a matriz de competências socioemocionais usadas pelo próprio instituto se propõe a trabalhar com cada especificidade do aluno. Uma pretensa ideia de atendimento individualizado, tendo em vistas as necessidades de cada estudante é apresentada de modo explícito, no excerto:

As evidências obtidas com a aplicação do instrumento orientam o estabelecimento de objetivos e a condução de atividades sequenciais, permitindo entender o progresso do estudante ao explicitar onde ele quer chegar e como ele pode fazer isso – ou seja, promove a aprendizagem autorregulada e a adaptação de estratégias para alcançar um objetivo. A partir disso, são realizadas conversas e atividades focadas no desenvolvimento intencional das competências socioemocionais priorizadas em cada contexto (IAS, s./d., p. 1).

Uma das expressões mais evidentes da pedagogia neoliberal, as competências socioemocionais - tendo como uma pseudofinalidade a educação integral -, constitui-se em uma das principais bandeiras do instituto. É por meio dessas “soluções” que o IAS tem se inserido, via parceria com as secretarias estaduais de educação, diretamente nas atividades das escolas. Essas investidas estão alinhadas com as orientações do Banco Mundial, da OCDE e da Unesco. O trabalho desenvolvido pelo IAS, seja em suas diversas publicações, seja com parcerias com os Estados, ou seja, ações diretas nas escolas de Ensino Médio. Essa articulação direta em Santa Catarina faz com que a pedagogia neoliberal esteja em pleno desenvolvimento.

No estado essa parceria teve a chancela do Conselho Estadual da Educação de Santa Catarina – CEE/SC nos períodos de 2010 a 2015, quando este legitimou as orientações da OCDE para o nosso sistema estadual de educação (Siems; Bassi, 2023).

Essa parceria teve início em 2017, em que o objetivo explicitado seria a implementação de uma “educação integral” a partir do Ensino Médio em Tempo Integral – EMITI o que impactou desde a adoção de materiais didáticos, formação de professores e proposta pedagógica. Há cerca de cinquenta registros de reportagens noticiadas no site da SED sobre o IAS e as ações na educação em Santa Catarina. Essas ações comprovam que a parceria público-privada do IAS em Santa Catarina se deu em diversos âmbitos, desde ações com gestores, formação de professores e promoveu seminários de socialização de experiências com docentes e gestores e visitas em escolas, juntamente com representantes das Gerências Regionais de Educação – GERED⁶⁵, que também foi observado no trabalho de França e Voight (2021), apresentado no capítulo anterior.

Um dos principais focos da implementação, sobretudo com a aprovação da BNCC do NEM, é o desenvolvimento das competências socioemocionais. Em 2020, considerando o período de pandemia, foi lançado o programa “Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”. Segundo notícia publicada no site da SED⁶⁶ (2020, p. 1, grifos nossos):

A iniciativa oferece apoio às secretarias estaduais, para que multipliquem informações e práticas em relação às **competências socioemocionais**, ressaltando sua importância para o retorno das aulas presenciais e acolhimento da comunidade escolar após os possíveis efeitos do isolamento social para o bem-estar de estudantes e educadores.

Ainda conforme a notícia, o programa foi estruturado em cinco macrocompetências que são trabalhadas pelos programas do IAS e que são “[...] consideradas fundamentais para o desenvolvimento pleno de todos. São elas: resiliência emocional, amabilidade, abertura ao novo, engajamento com os outros e autogestão” (SED, 2020, p. 1).

Há materiais de apoio sobre cada uma das macrocompetências tais como web conferência e materiais de leitura sobre cada uma delas. Por exemplo, sobre a autogestão, um dos pilares que apontamos como característica da subjetividade imposta ao futuro trabalhador e que na escola é uma das finalidades da con-formação da pedagogia neoliberal. O livro de orientação também apela para a autogestão dos professores, com orientações que se assemelham a adestramento e normas de boa conduta, conforme podemos observar no excerto:

⁶⁵ Atualmente chamadas de Coordenadorias Regionais de Educação – CRE.

⁶⁶ No site da Undime/SC foi publicado a notícia (06/08/21): “**Santa Catarina inaugura Programa Volta ao Novo em live na quarta (11)**”, sobre o evento transmitido no canal do Youtube da Undime. Conforme a notícia, o evento era uma parceria Undime/SC e IAS. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/noticias/santa-catarina-inaugura-programa-volta-ao-novo-em-live-na-quarta-11/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

“São pontuais, organizados e lidam bem com a elaboração e o monitoramento de combinados que beneficiem o aprendizado, deixando claro aos estudantes o que se espera deles, realizam sínteses ao fim da aula e revisam o conteúdo antes de momentos avaliativos” (IAS, 2020, p. 6).

Explicitamente o documento apresenta o alinhamento da autogestão com a competência geral da BNCC que trata sobre o projeto de vida: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida [...]” (Brasil, 2018, p. 9).

A parceria com o IAS também abarcou a implementação do NEM e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – CBTC. Conforme noticiado no site da SED, a implementação teve início em 2020, com 120 escolas-piloto. O foco das ações foi a flexibilização curricular em que “[...] destaca-se o trabalho com o Projeto de Vida, a Segunda Língua Estrangeira e os Componentes Curriculares Eletivos” (SED, s/d., p. 1, grifos nossos).

Uma situação muito contraditória na articulação da IAS com a proposta de educação de Santa Catarina está na indigesta “simbiose” entre a proposta de educação integral do instituto com educação integral na concepção da teoria histórico-cultural, que deveria servir de base teórica da formação escolar no estado. Segundo o documento *Caderno 1 – disposições gerais* do CBTC para o Ensino Médio, a formação integral é o objetivo dessa etapa conforme preconiza a LBD e a BNCC. O documento cita: “Esta concepção, que, em perspectiva histórico-cultural, se denomina ‘educação integral’, inclui emancipação, a autonomia, a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica [...]” (Santa Catarina, 2021, p. 41).

Em outro excerto, o documento também destaca que os eixos estruturantes do NEM (investigação científica, processos criativos, intervenção e mediação sociocultural e empreendedorismo) e os itinerários formativos, parte flexível do currículo, tem na perspectiva histórico-cultural seu balizador. Conforme o documento: **A perspectiva Histórico-Cultural figura, portanto, como o grande eixo organizador das habilidades dos eixos estruturantes**, ou seja, articula todos os eixos estruturantes previstos na BNCC [...]” (Santa Catarina, 2021, p. 60).

Sabemos que as orientações da BNCC foram impostas a todas as Unidades Federativas do Brasil. Portanto, é imperativo e desafiador às secretarias estaduais e municipais buscar atender essas orientações, e, manter a perspectiva teórica que foi adotada, como é o caso de Santa Catarina, há mais de duas décadas, ainda que como é sabido, a perspectiva histórico-cultural também se metamorfoseou junto a outras concepções totalmente dissonantes no âmbito do trabalho das escolas e da própria formação dos professores e gestores. Ainda assim, o que

causa estranhamento é que em todo o documento essa pretensa articulação entre uma concepção pedagógica da BNCC (que não é explicitamente apresentada) com a perspectiva histórico-cultural se dá de modo bastante harmonioso, naturalizado e acrítico. O entendimento expresso na publicação é que as orientações da BNCC, ao tratarem de uma formação alicerçada em competências socioemocionais, autonomia e protagonismo do aluno, podem ser compreendidas dentro do escopo de uma teoria crítica que, conforme expusemos ao longo do estudo, comprava a distopia que assombra o conhecimento teórico em educação, conforme já alertava Moraes (2009). De que maneira seria possível pensar concepções teóricas contraditórias que tem por pressupostos a produção e reprodução da vida humana em condições, no mínimo, opostas? Mais uma comprovação de que as “micronarrativas” neoliberais estão espalhadas em todos os cenários sociais, e na educação, adentram com pouca resistência e muita aderência.

Essa aderência compõe a racionalidade neoliberal que também se vale do pensamento pós-moderno hegemônico, que segundo Montañó (2014, p. 40),

[...] ao pulverizar a realidade em situações singulares desconectadas umas das outras e desarticuladas da totalidade e da estrutura social, concebe a verdade como produto subjetivo da vivência e do entendimento que os sujeitos têm dos fatos. A realidade deixa de ser *objetiva* para se tornar meramente singular, fenomênica.

Esse aspecto é um dos fatores que articulado às necessárias construções de consensos possibilita com que, por exemplo, a pedagogia neoliberal encontre terreno fácil e sem resistência ativa em todo território nacional. Em Santa Catarina, o CBTC foi construído com a participação de professores da rede estadual, o que reforça a construção do consenso necessário para a aceitação da proposta, ao mesmo tempo em que alija à estes, a responsabilidade de uma formação distópica com conceitos enviesados de formação integral, autonomia e autoconhecimento, empreendedorismo e competências socioemocionais e, ao nosso entender, aposta no “Projeto de vida” como componente agregador dessa distopia formativa, que analisamos na sequência.

4.2 TERCEIRO ATO: PROJETO DE VIDA, AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O EU-EMPREENDEDOR (A FORMA-EMPRESA)

A proposta formativa da BNCC, sobretudo no Ensino Médio, implica a reorganização do trabalho formativo tendo em vista a “necessária” con-formação dos jovens no mercado de trabalho cada vez mais incerto. Entretanto, desde sua aprovação, diversos arranjos têm sido organizados para atender o que preconiza o documento. Isto indica que há múltiplas

formatações organizativas do currículo do NEM que diferem na formação oportunizada entre os Estados, mas também em comparação com as escolas públicas e as privadas.

Conforme documento do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES (2017) essa proposta tem caráter excludente, pragmático e imediatista. De acordo com o documento: “Há, na sociedade capitalista, um conflito permanente entre a função e o papel do Ensino Médio” (ANDES, 2017, p. 7). Isso fica evidente, por exemplo, das diversas formatações da parte diversificada, a qual temos concebido como *currículo self-service*.

A nota técnica do Inep sobre o Censo Escolar do Nem (2022) também indica essa tendência e, ao mesmo tempo, a dificuldade de os técnicos do instituto sistematizar estudos e análises em nível nacional. Segundo o documento: “As transformações dessa etapa de ensino, considerando o seu processo ainda em curso e a diversidade de formas de sua implementação no território nacional, desafiam seu tratamento e sua adequada representação pela pesquisa do Censo Escolar da Educação Básica” (INEP, 2023, p. 1). Dentre os desafios indicamos pelo Inep, indicamos: a) dificuldades de representar as múltiplas formatações no Censo escolar de modo homogêneo; b) escolas privadas em cada estado com formatações diferentes e sem seguir os currículos estaduais; c) das escolas técnico-profissional, poucas informação ter turmas exclusivas de itinerário formativo (IF) ou de formação geral básica (FGB) e muitas informação ao INEP que não adotariam o novo currículo, algumas escolas justificaram não terem se organizado, até aquele momento, e, outras instituições federais comunicaram que, por gozarem de autonomia institucional, não fariam as alterações estabelecidas; d) informações destoantes sobre as unidades curriculares obrigatórias em que alguns estados declararam como trilhas de aprofundamento e outros como unidades eletivas.

Em Santa Catarina, a parte flexível do currículo são os chamados componentes curriculares eletivos – CCE’s que integram, neste arranjo curricular, os IF’s. Conforme o site sobre os CCE’s: “[...] o **estudante pode personalizar seus percursos escolares**, desenvolver habilidades e aprender o que mais tem a ver com quem é hoje e com suas perspectivas de futuro” (Santa Catarina, s.d., p. 1, grifos nossos).

É possível perceber que embora a pedagogia neoliberal impacte também a formação de professores, há muitas resistências e questionamentos sobre a formatação curricular do NEM e seus IF. Por ser uma organização que cabe às Unidades da Federação, multiplicam-se exponencialmente as distorções e modos de oferta desses componentes, como ficou evidenciado inclusive na nota técnica do INEP sobre o Censo Escolar do Ensino Médio para o ano de 2022. Os componentes podem ser cursados desde o primeiro ano do NEM e possuem carga horária

semestral. Ainda que em Santa Catarina a oferta dos componentes eletivos tenha alguma organicidade, são ofertadas vinte e cinco possibilidades de “escolhas” do estudante e, algumas dessas ofertas são, minimamente, confusas. Por exemplo, os componentes estudos dirigidos, estudos e projetos culturais e conhecimentos científicos, tratados como “áreas do conhecimento” comprovam a confusão e imprecisão conceitual da organização e orientação dada aos professores, já apontada também pela nota técnica do INEP em diversos estados brasileiros.

Cumprido destacar que com a mudança de governo nas últimas eleições presidenciais se abriu a possibilidade de diálogo e debate para avaliação do NEM. A Portaria de nº 399, de 8 de março de 2023, publicada no Diário Oficial da União, instituiu a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional do Ensino Médio (Brasil, 2023) e tem por objetivo

abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio (Brasil, 2023, p.1).

Inicialmente a consulta tinha como prazo 90 dias para receber as sugestões a serem feitas por meio de seminários, audiências, e outros mecanismos que pudessem garantir maior participação de entidades, professores e estudantes. Entretanto, o prazo original foi ampliado, a pedido de entidades educacionais, tais como: Conselho Nacional de Educação – CNE, o Fórum Nacional de Educação – FNE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação – Foncede e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed.

No dia 03 de julho, um documento elaborado pela Consed⁶⁷ apontou algumas fragilidades e propostas de alterações como a redução da carga horária dos itinerários optativos (300 das 1200 horas voltariam para a formação geral) e como já indicado na nota técnica do INEP sobre o Censo Escolar de 2022 o documento propõe a organização de uma base comum nacional de oferta de itinerários tendo em vista a redução da desproporcional oferta desse tipo de disciplina em todo o país. Essa é uma expressão clara de que o modo de organização de oferta dos itinerários foi feito desordenadamente, em nível nacional, pulverizando e fragilizando ainda mais a formação do Ensino Médio. Tal situação apresenta certa contradição

⁶⁷ O paradoxo que se apresenta diz respeito a própria articulação da Consed uma vez que, conforme o site da entidade (2020), ao lançar a Frente de Currículo e Novo Ensino Médio, em parceria com a Undime, em 2019, aponta como parceiros dessa frente de trabalho o Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna. Um alinhamento claro dos interesses neoliberais na reorganização da formação dos futuros trabalhadores.

na medida em que uma das justificativas para a reforma engendrada se centrou na ineficiência do currículo do Ensino Médio e na justificativa de tornar a oferta das disciplinas mais atraentes aos jovens estudantes. Mas o que se observa é uma gama de propostas desconexas, como mencionamos na expressão currículo *self servisse*, que ampliam ainda mais as desigualdades já existentes.

Em Santa Catarina, foco de nossa análise, tamanha diversidade de oferta desses componentes foi possível de ser organizada porque, segundo o documento *Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes – Portifólio dos (as) educadores (as)*, contou com o consenso dos professores envolvidos. Conforme o documento: “No estado de Santa Catarina, foram construídos com base em uma escuta das 120 escolas-piloto da Rede, a partir da qual foram prospectados indicativos do que os(as) jovens gostariam de aprender e vivenciar na escola” (Santa Catarina, 2020, p. 30).

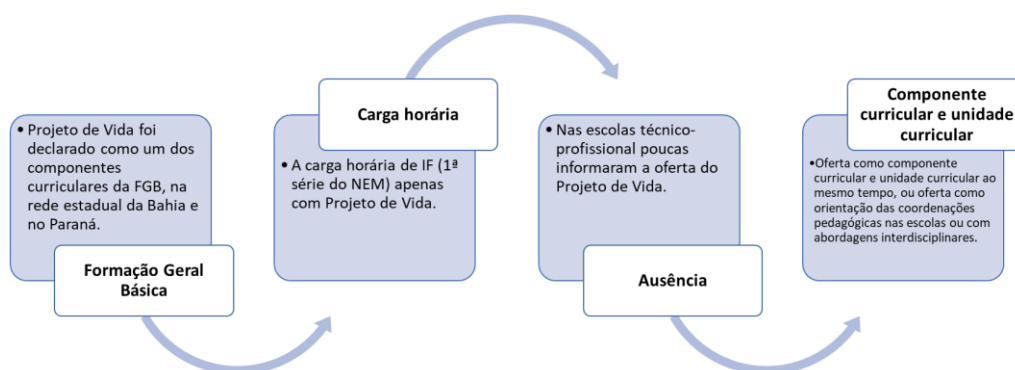
Portanto, a construção do consenso em torno desses arranjos, na aparência, indica que houve de fato uma grande mobilização dos envolvidos em todo o processo. Entretanto, questionamos: a) o tipo de escuta nas escolas piloto possibilitou ouvir os jovens e professores e suas dificuldades e anseios? Será que, tamanha diversidade de componentes eletivos, evidencia as fragilidades que tanto são propagadas para justificar essa fragmentação curricular? De fato, os professores envolvidos tinham em mente que essas possíveis temáticas se transformariam em “disciplinas” e tomariam espaço das disciplinas científicas? Afinal, que tipo de formação e que perfil de professor demandam esses componentes? Essas expressões empíricas comprovam que o NEM e suas múltiplas possibilidades de arranjos curriculares são um imenso desafio e ampliam exponencialmente as desigualdades da formação dos futuros trabalhadores e fragilizam ainda mais a profissão do professor. Considerando as denúncias feitas por Shiroma e Evangelista (2015, p. 317) em que, conforme as autoras: “As propostas dirigidas aos professores, especialmente, caminharam em sentido oposto à ideia de produção de ‘conhecimento’”, atrelada a crise na produção do conhecimento em educação, apontadas por Mores (2001, 2003), nos auxiliam a compreender o arrefecimento da processualidade na educação institucionalizada em geral. Certamente a formação de professores em sua relação com a pedagogia neoliberal está bastante consolidada. Assim, ainda que na aparência o sentido de coletivo na construção do Currículo do NEM em Santa Catarina contou com a participação de professores, há uma depauperação da formação intelectual da classe que também precisa ser tensionada e problematizada e que abre espaços para as investidas e soluções prontas das “empresas educacionais”, como visto em nosso Estado.

O esfacelamento da formação dos jovens trabalhadores tal como apresentado pelo NEM como componentes eletivos, traduzidos em diversas formatações de percursos são, em essência, “penduricalhos curriculares” que fragmentam a formação do estudante. Além das múltiplas possibilidades de “assuntos aleatórios eletivos”, a organização curricular prevê 12 possibilidades de matrizes para a oferta do NEM, que contemplam os itinerários formativos, as áreas de conhecimento e/ou formação técnica e profissional. Somente com relação às diferentes matrizes em função da organização de carga horária por conta dos IF, são quatro as possibilidades: Matriz A: 1.240 horas; Matriz B: 1.600 horas; Matriz C: 2.464 horas e Matriz D: 1.290 horas (Santa Catarina, 2023). Para organizar cada uma das matrizes, também há um emaranhado de ajustes que as regionais e escolas necessitam organizar, por exemplo, a Matriz A, tem a opção 1, com 4 dias de 6 aulas diárias + 1 dia de 7 aulas diárias e; a opção 2, com 4 dias de 5 aulas diárias + 1 dia de 11 aulas diárias. Desafios que na organização da escola como um todo: horário de professores, transferência de estudantes, planejamento docente, carga horária das aulas, diferentes matrizes em uma mesma escola, entre outros. As possibilidades de arranjos e ajustes são tamanhas que dificultam, por exemplo, desde a transferência de turno na mesma até transferência entre escolas, o que agrava imensamente as reais “possibilidades” de escolha dos estudantes. É uma escola para cada currículo, ou, um currículo para cada turno de oferta. Inversamente ao que preconizam os defensores desse modelo formativo, acreditamos que a tendência à evasão dos estudantes seja mais um sintoma típico da pedagogia neoliberal do século XXI e suas particularidades.

Uma das configurações do NEM que, ao nosso entender, expressa com clareza os preceitos e finalidades da pedagogia neoliberal enquanto balizadora e orientadora da ação pedagógica que tem por finalidade a con-formação do sujeito-empresa, dizem respeito a dois elementos centrais: o projeto de vida e as competências socioemocionais que resultam na necessidade do perfil formativo do eu-empreendedor.

O arranjo curricular do Projeto de Vida também é objeto de apontamentos de conflitos mencionados na nota técnica do INEP sobre o Censo da Educação Básica de 2022, que traduzimos na figura 7:

Figura 7 - Dificuldades técnicas do INEP sobre o Censo da Educação Básica no NEM



Fonte: Elaboração da autora, com base na nota técnica do INEP (2023).

Como apresentamos, há múltiplas ofertas, conflitos de carga horária e entendimentos sobre a oferta do Projeto de Vida que “[...] podem indicar dúvidas conceituais sobre o Novo Ensino Médio e suas estratégias” (INEP, 2023, p. 3). Essas dúvidas conceituais também foram observadas na oferta dos componentes eletivos no estado de Santa Catarina, como mencionamos anteriormente. Desta forma, a proposta formativa do NEM em nível nacional têm se mostrado confusa, fragmentada e desigual, ampliando ainda mais as desigualdades entre os estudantes, sobretudo das escolas públicas.

No capítulo anterior, indicamos que Silva (2021) apontava que o Projeto de Vida também se constitui como um ponto nevrálgico do NEM, pois em seu entendimento, é a confirmação do ingresso no mercado de trabalho precário. Além dessa precarização, fica explícito também outro componente da pedagogia neoliberal: a formação de professores para esse tipo de “demanda”. Conforme o autor: “Mudanças essas que exigem adequações [...] em que os professores das **disciplinas de menor status** com carga-horária disponível em áreas afins são encaminhados para ministrar os componentes curriculares Projeto de Vida e Eletivos” (Silva, 2021, p. 99, grifos nossos).

O Projeto de Vida é uma das expressões empíricas com maior espraiamento nos discursos, materiais didáticos, e orientações da pedagogia neoliberal. Dentre os eixos estruturantes que compõem o currículo do NEM, a parte flexível está intrinsicamente alinhada a pedagogia neoliberal como denunciemos neste estudo. O *currículo self-service*, como conceituamos, tem em sua proposta organizativa a obrigatoriedade do Projeto de Vida em todas as séries do Ensino Médio em franco diálogo com o Empreendedorismo, eixo estruturante que permeia todas as áreas do conhecimento, desde a área de Linguagens e suas tecnologias até a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e: “Supõe a mobilização de conhecimentos de

diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao **desenvolvimento de produtos**, ou prestação de **serviços inovadores**, com o **uso de tecnologias**” (Santa Catarina, 2021, p. 53, grifos nossos). No excerto há o alinhamento do Projeto de Vida com um viés pragmático na medida em que atribui a este as condições que precisam ser orientadas para um sujeito empreendedor, considerando que a evidência da aprendizagem se dá na medida do que o estudante seja capaz de entregar a partir do uso de tecnologias, produtos ou serviços. Uma formação voltada para uma sociedade neoliberal em que “[...] a grande novidade reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhes são impostas, enquanto seu próprio comportamento contribui para tornar essas condições cada vez mais duras e perenes” (Dardot; Laval, 2016, p. 329).

É possível perceber que os excertos dos autores acerca de uma racionalidade neoliberal do trabalhador também expressa aquilo que tem se desenhado na formação dos jovens do NEM. A competência geral de número 6 da BNCC trata do Projeto de Vida e há certa orientação para o trabalho apenas nas áreas da Educação Física, com relação as práticas corporais, e, na área das Ciências Humanas, há a especificação de cinco habilidades que focam, especialmente, na identificação, compreensão e análise do contexto sociopolítico e relação a formas de governo a redução de desigualdades (Brasil, 2019).

Entretanto, o que temos observado na organização pedagógica, seja em materiais didáticos, seja as orientações das parcerias público-privadas, e no CBTC, é outra ordem de orientação para as finalidades do Projeto de Vida na formação dos futuros trabalhadores. A ordem é bastante pragmática e individualista, o que requer dos jovens uma racionalidade individualizante e competitiva que é incompatível com qualquer possibilidade de análise crítica da realidade tendo em vista a impossibilidade de superação das desigualdades. Neste aspecto, o próprio conceito do aprender a aprender não se sustenta, tão pouco as ideias neoconstrutivistas, visto que, a mobilização dos conceitos, tendo em vista a aprendizagem individual é de outro mote, é individual no sentido de individualista e de competitividade. Uma questão que certamente o debate sobre as teorias de aprendizagem também precisa ser tensionado e reanalisado.

O CBTC, foco de nossa análise sobre o Projeto de Vida, indica nas recomendações para o trabalho pedagógico uma protoforma terapêutica que embora destaque que se distancia de uma abordagem psicoterapêutica, foca na dimensão emocional individual, como podemos observar no excerto:

[...] objetiva proporcionar aos estudantes **autoconhecimento** [...] mediante à promoção de competências que os auxiliem no enfrentamento de sentimentos de **vazio existencial**, mediante a capacidade de **autorregulação** dos próprios sentimentos e condutas. Busca-se, ainda, propiciar a eles situações de aprendizagem que lhes permitam o desenvolvimento de resiliência para lidar com desvios em seus percursos, alteridade para lidar com as diferenças, bem como a compreensão de ações necessárias aos seus avanços, às consequências dessas ações e subsídios para que escolham seus percursos profissional [...] objetiva-se que desenvolvam responsabilidade em relação às suas escolhas e compreendam seus efeitos e consequências (Santa Catarina, 2021, p. 66-67, grifos nossos).

Evidentemente, como mostramos no capítulo anterior, o trabalho dos professores também precisa se articular e ser reconfigurado tendo em vista as orientações do novo perfil de formação dos estudantes que, conforme apresentamos, apresenta atualmente na etapa do Ensino Médio sua expressão mais consolidada. Conforme o documento das disposições gerais CBTC do NEM, professores de qualquer área do conhecimento estão aptos para trabalhar com o componente Projeto de Vida. Porém: “Salienta-se, contudo, a importância de esses docentes apresentarem um perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes” (Santa Catarina, 2020, p. 71). Manifestação do que chamamos de professores empreendedores e da própria pedagogia neoliberal.

Em âmbito nacional, foram aprovadas em 2019 e 2020 novas diretrizes para a formação do que estamos chamando de professores empreendedores. A resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e, a resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, por sua vez, orienta os moldes da formação continuada dos professores. Ambos os documentos prescrevem o perfil formativo dos professores e futuros professores às demandas do capitalismo contemporâneo e apresentam dez competências gerais docentes. O desenvolvimento da flexibilidade e resiliência estão expressos na décima competência (Brasil, 2019; 2020), o que reforça nosso argumento de um perfil de professor empreendedor, capaz de lidar com suas frustrações, inseguranças e incertezas de modo a ser capaz de “[...] garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar **tecnologias que ainda não foram inventadas** e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (Brasil, 2018, p. 473, grifos nossos).

Um cenário que impacta desde a formação inicial até a formação continuada de professores que se veem envoltos em exigências que não são, em essência, objeto de sua

formação. Mas, para além disso, ao unirmos essas novas exigências com a modalidade predominante de formação inicial de professores – formato EAD – verifica-se uma reconfiguração da função professor que também precisa se responsabilizar para ter um perfil capaz de abarcar as exigências que se impõe no âmbito da pedagogia neoliberal.

A formação de professores no Brasil, historicamente fragilizada, novamente é requisita, agora pela pedagogia neoliberal, em que se espera que estes assumam a tarefa de tomar para si a formação do eu-empendedor. Visto que para formar o futuro trabalhador nestes moldes, também é preciso reorganizar a formação daqueles que o formam. Uma conformação que é totalmente alheia aos anseios coletivos que deveriam ser fruto de uma educação escolarizada. Mas o que se espera do professor são atitudes e condições de lidar com uma formação escolar que prescinde de seus objetos e conteúdos específicos, que seja capaz de relativizar disciplinas e conhecimentos permanentes. Isso se justifica na medida em que se espera que os futuros trabalhadores sejam eficientes e autogestores de si, uma vez que “[...] não se admite nenhuma solidez definitiva, e o ideal de identidade a ser formada na escola, sob a mecânica do eu-empendedor de si, é o de um sujeito sem atributos estáveis, sem posições enrijecidas, sem preferências permanentes” (Cechinel; Mueller, 2022, p. 147).

É sob estes aspectos que o Projeto de Vida se articula com outros dois componentes, o empreendedorismo e as competências socioemocionais, uma vez que sendo o Projeto de Vida tratado como uma “área do conhecimento” cabe entender qual seria a finalidade dessa área, nesse caso, a formação de jovens com espírito empreendedor para lidar com as crises e, para tal, demanda-se competências socioemocionais que o possibilitem ser produtivo, criativo, resiliente e que se autogerencie.

No livro didático *Projeto de vida e atitude empreendedora* da terceira série do NEM, Fraiman (2019), deixa claro a individualidade que está na base do modelo de projeto de vida e empreendedorismo da pedagogia neoliberal: o individualismo. Nas palavras do autor o estudante “[...] aprende desde cedo que a distância entre seus sonhos e suas conquistas é mediada em boa parte por suas atitudes. Quanto mais comprometimento e empreendedorismo, maiores as chances de sucesso e felicidade” (Fraiman, 2019, p. 14). Uma clara indicação de que supostamente cabe ao sujeito, por meio do Projeto de Vida, atitudes empreendedoras e com competências socioemocionais desenvolvidas, ser responsável por sua própria felicidade.

As orientações do empreendedorismo e as competências socioemocionais na formação escolar também são destacadas pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE. Sobre o empreendedorismo, o site do SEBRAE (2021, p. 1), indica que:

A inclusão de um ensino empreendedor vai muito além do aprendizado lógico sobre a dinâmica empresarial. O mercado atual está buscando cidadãos que sejam **protagonistas da própria história**, que tenham pensamento crítico apurado, consciência ambiental e social, além de habilidades socioemocionais. O Empreendedorismo também desenvolve a comunicação, a persistência diante das falhas e a resiliência, ou seja, habilidades essenciais para a formação tanto pessoal quanto profissional.

A orientação dada pelos documentos norteadores de Santa Catarina, tanto para o trabalho com o projeto de vida por parte dos professores quanto para o que se espera dos estudantes, está totalmente alinhada aos cenários de crises e incertezas do mundo contemporâneo o qual a pedagogia neoliberal se alinha e se articula. Para além disso, suas finalidades alinham-se a necessidade dos membros das novas gerações de se autogerenciarem para serem produtivos, seja em ambientes regulados de trabalho cada vez mais escassos, seja na tendência mundial da flexibilização de precarização de trabalho, como por exemplo, as micro tarefas via plataformas digitais que, futuramente, também serão substituídas pelas inteligências artificiais. Uma formação escolar de um sujeito neoliberal, em que “[...] cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito ‘ativo’ e ‘autônomo’ na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo” (Dardot; Laval, 2016, p. 337).

Essas orientações são tratadas no CBTC como habilidades que se relacionam com as áreas do conhecimento. No documento, as habilidades relacionadas ao empreendedorismo, projeto de vida e autoconhecimento são:

- Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, **agindo de forma proativa e empreendedora, perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.**
- Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para **estabelecer e adaptar metas**, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para **realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.**
- Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, relacionadas, inclusive, ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã (Santa Catarina, 2020, p. 55, grifos nossos).

Portanto, o Projeto de Vida proposto aos jovens é aquele em que se espera que os futuros trabalhadores tenham uma atitude positiva e sejam competitivos, persistam e saibam lidar com frustrações que, em última instância, seriam resultado de suas próprias incapacidades. Por isso, as competências socioemocionais assumem um papel apaziguador e adestrador de individualidades que precisam ajustar-se a um sistema de expropriação intensa de mais-valor. Por isso, as competências mais adequadas, segundo Oliveira, T. F (2023, p. 11) “[...] são aquelas que, mediante a difusão da culpa, fazem com que o trabalhador entenda que suas dificuldades

são resultado de sua pouca habilidade para o trabalho e que serão resolvidas apenas pelo seu esforço e dedicação para se tornar empregável”. Nesse cenário, o empreendedorismo se apresenta no bojo da formação escolar como “[...] uma solução viável e exequível para uma série de problemas que compõem o momento de crise” (Oliveira, T. F., 2023, p. 13).

O Projeto de Vida, o empreendedorismo e as competências socioemocionais cumprem o arremate neoliberal da formação orientada pelo protagonismo do aluno. Mas, diferentemente de um protagonismo que prevê a autonomia do aluno, a perspectiva adotada é pragmática e utilitarista, como podemos observar nas orientações expressas no documento *Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio* (Santa Catarina, 2022, p. 44): “A possibilidade da aplicação dos objetos de conhecimento na vida do estudante atribui significativa importância ao que se aprende, estimulando-o a ser protagonista da sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”. Em outro trecho, o documento destaca:

A integração curricular por áreas de conhecimento **visa ultrapassar as barreiras do conhecimento localizado**, que possibilitará ser ampliado numa abordagem universal e contextualizada, próxima da realidade dos estudantes. Essa organização busca proporcionar a **superação de uma tradição pautada em conteúdos fragmentados e descontextualizados**, objetivando, assim, a garantia da permanência e da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, a partir de experiências educativas significativas para o desenvolvimento integral (Santa Catarina, 2022, p. 49, grifos nossos).

Uma proposta formativa alinhada com o ideário neoliberal em que é preciso desqualificar conceitos científicos, exacerbar o “engessamento” e “fragmentação” de algo que não representa a realidade. Sobre este aspecto, apontamos em nossa dissertação que são proposições que se articulam a releituras idealistas as quais negam incisivamente a totalidade da realidade (Debiasi, 2016). Uma tentativa de “unir” uma fragmentação que só existe na racionalidade idealista insistente, contínua e que se espraiou nas compreensões pós-modernas atuais. Como indica Moraes (2001, p. 12): “Mais do que as ciências da natureza que, bem ou mal, são sancionadas por seus sub-produtos tecnológicos, as ciências sociais, particularmente em seu aporte à educação, uma vez perdidos seus tradicionais instrumentos de legitimação, sofreram fortemente o impacto do movimento crítico”.

Tal movimento, captado por autores como Olssen (2004); Mccfferty (2010); Macrine (2016) e Zalewa-Bujak (2023), coadunam com a mercadorização da educação e seus desdobramentos, tratados em nossa tese como pedagogia neoliberal. Conforme ressalta Laval (2019, p. 129): “Essa intervenção mais direta e mais premente na pedagogia, nos conteúdos e na validação das estruturas curriculares e dos diplomas significa uma pressão da lógica do mercado de trabalho na esfera educacional”. Ainda que essa pressão seja historicamente a

essência da escola moderna, na atualidade, o jovem precisa ser protagonista de “[...] um cenário desconhecido, dinâmico, complexo, fluido, repleto de incerteza, desafios e riscos” (Cechinel; Mueller, 2022, p. 159).

Essas mudanças de eixo, tanto na formação de professores, quanto, sobretudo, na formação dos futuros trabalhadores, têm impactos no campo psíquico e no campo social na medida em que elege - enquanto normatividade formativa -, categorias de um individualismo que prescinde de qualquer construção coletiva de propósito e de alternativas de possível superação da racionalidade neoliberal estabelecida. Ao fragmentar e dissolver toda e qualquer possibilidade de conteúdos e conceitos universais desde a formação escolar, o ideário neoliberal alija à consciência individual, consequentemente, dificultando a consciência coletiva. Como menciona Vieira Pinto (1960, p. 108): uma mudança de “[...] modelos do pensar, que configuram a consciência da massa não se faz, pois pela interferência das elites, mas ocorre tão-somente como consequência⁶⁸ do movimento próprio do processo da realidade”. Porquanto, evidentemente que os processos formativos destituídos de referências historicamente construídas, contribuem para uma intervenção e atuação impotente na realidade que se apresenta.

4.3 SÍNTESE INTEGRADORA DO CAPÍTULO: A CONSOLIDAÇÃO DA PEDAGOGIA NEOLIBERAL NO BRASIL

Nomeamos a síntese do quarto e último capítulo de nossa tese como a consolidação da pedagogia neoliberal no Brasil tendo em vista que demonstramos, empiricamente, *o modus operandi* dessa pedagogia no contexto educacional e escolar atual. Embora nosso foco inicial de análise tenha se dado no âmbito do Novo Ensino Médio, é possível inferir que os preceitos da pedagogia neoliberal se dão também nas demais etapas da Educação Básica, tendo em vista, por exemplo, que as competências gerais da BNCC devem ser trabalhadas em todas as etapas da formação do estudante assim como as orientações advindas dos OIs, Banco Mundial, por exemplo, como explicitamos neste estudo.

Deste modo, as categorias analíticas que são expressão da pedagogia neoliberal se espalham por toda a educação escolar, ainda que o foco do pseudo-protagonismo do estudante e suas escolhas curriculares sejam “possíveis” apenas na etapa do Ensino Médio. O apelo para que as escolas cuidem da “saúde emocional” dos estudantes se expressam, por exemplo, nas

⁶⁸Transcrição conforme o original.

competências gerais oito, nove e dez da BNCC e que assumem um tom terapêutico, como é possível observar no excerto:

8. Conhecer-se, apreciar-se e **cuidar de sua saúde física e emocional**, compreendendo-se na diversidade humana e **reconhecendo suas emoções** e as dos outros, com **autocrítica e capacidade para lidar com elas**.
9. Exercitar a **empatia**, o diálogo, a **resolução de conflitos** e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com **autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência** e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2019, p. 10, grifos nossos).

Para dar conta dessas demandas, a parceria público-privada é requisito da pedagogia neoliberal, uma vez que o que se tem apresentado como solução para a formação de professores, elaboração de materiais didáticos e “pesquisas” que apontam a necessidade de adoção de tais práticas nas escolas, vêm de ONG’s como o IAS. Este tem se apresentado como o principal porta-voz entre as demandas mundiais emanadas dos OM, atuando como executor dessas demandas na indução das políticas públicas educacionais brasileiras, mas, para além disso, na atuação em parcerias com as secretarias estaduais de educação, atuação direta na formação de gestores e professores e inserção nas escolas.

A parceria do IAS e a SED/SC gerou uma série de documentos, encontros com gestores e formação de professores. Nomenclaturas diversas foram elaboradas para explicar a parte flexível do currículo como portfólio de componentes curriculares eletivos e portfólio de trilhas de aprofundamento. Sobre o funcionamento dos itinerários, a explicação é apresentada no site da SED/SC:

- São de construção do estudante, a partir das escolhas das Trilhas de Aprofundamento, Cursos Técnicos, FICs e dos Componentes Curriculares Eletivos que optar cursar;
- Compõem, também, o Itinerário Formativo, uma Segunda Língua Estrangeira, além do Inglês, ofertado na parte da Formação Geral Básica;
- Os Itinerários Formativos são atravessados por Eixos Estruturante: Trilhas de Aprofundamento passam por todos os eixos, necessariamente (Santa Catarina, s/d.)

Uma redação confusa, carregada de conceitos difusos e que contribuem ainda mais para as imprecisões teóricas refletidas também no documento da BNCC. A “asepsia teórica” fica evidenciada ao destacar, por exemplo, que: “[...] as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (Brasil, 2017a, p. 30).

Na mesma direção da assepsia teórica que serve a pedagogia neoliberal, a perspectiva pragmática orientada pela BNCC se articula com outro conceito usado para expressar as finalidades da educação entendidas agora como direitos e objetos de aprendizagem e competências e habilidades: “Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (Brasil, 2019, p. 12).

Uma condição que se coaduna particularmente com a própria capacidade teórico-explicativa das pesquisas em educação. Conforme Moraes (2009, p. 317), “[...] o capitalismo produz crescente degradação da vida humana, se verifica uma tendência de desqualificação teórica nas pesquisas na área da Educação, com gravíssimas implicações políticas e éticas, além, naturalmente, das epistemológicas”. Isso quer dizer que, como evidenciamos no terceiro capítulo de nossa tese, há um lapso de pesquisas no país sobre as ideias pedagógicas desde as últimas elaborações de Saviani, Kuenzer e Ramos. Por decorrência, o desiderato pós-moderno tem encontrado terreno fácil nas reformas curriculares, na organização das propostas pedagógicas, oferta das disciplinas e de todo o trabalho pedagógico.

A evidência é observada também nos projetos de vida que apelam para a capacidade auto empreendedora e autogestora dos jovens agirem como déspotas-de-si, e que para tal, requer uma subjetividade que seja capaz de defender esse tipo de racionalidade, tendo em vista sua incapacidade analítico-argumentativa de ser observar em tal situação. Ainda que tais evidências estejam, de certo modo, passando ao largo dos debates, estudos e do cotidiano dos educadores. Mais um reflexo, em se tratando da produção do conhecimento em educação, do espraio pós-moderno e do esvaziamento da teoria em educação, como menciona Moraes (1996, p. 47):

o discurso pós-moderno põe-se arauto da indeterminação total, do caráter fragmentário, desintegrado, heterogêneo, descontínuo e plural do mundo físico e social, de nossa impossibilidade [...] de experienciar este mundo como uma totalidade ordenada e coerente e, portanto, de teorizar sobre ele. [...] O outro lado desta moeda é a negação do agir e da *práxis* do sujeito humano e sua redução a uma subjetividade diluída, atomizada em redes flexíveis de jogos de linguagem.

De certa forma, mencionar que há um esvaziamento da teoria em educação, contraditoriamente, também é possível afirmar que há teorias nas elaborações atuais da pedagogia e na educação neoliberal. Contudo, elas não são objeto principal das análises, o que torna a elucidação e conceituação difusas e enviesadas. Conforme Cheptulin (1982), o produto da consciência tem que dar conta das relações objetivas. Assim, é preciso entender a gênese histórica para compreender o processo de surgimento de novas categorias. Em nosso estudo,

essas relações objetivas dizem respeito as formas como o neoliberalismo reafirma a necessidade de uma nova racionalidade que implica na concepção de um sujeito empreendedor, capaz de assumir todos os riscos implicados na gestão de si mesmo, e “[...] por sua vez, ampliarão a reforçarão as relações de competição [...], o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que se adapte subjetivamente às condições cada vez mais duras que ele mesmo produziu” (Dardot; Laval, 2016, p. 329).

É justamente o necessário reforço e con-formação dessa subjetividade que a formação escolar - a partir das expressões objetivas da pedagogia neoliberal -, tem se articulado para atender as demandas neoliberais inculcando nos futuros trabalhadores, a consciência de que suas escolhas são de sua inteira responsabilidade, independente do caos gerado pelas incessantes crises do sistema capitalista.

5 CONCLUSÃO

Nosso estudo teve por pressuposto a defesa da constituição da categoria - em plena consolidação -, pedagogia neoliberal no contexto brasileiro. Demonstramos no decorrer de nossa tese e que não tem por objetivo finalizar e eliminar qualquer confronto ou debate acerca de problemática apresentada, tendo de fato como objetivo principal suscitar o debate e ampliar horizontes.

Para tanto, um dos pressupostos assumidos diz respeito a necessária compreensão sobre o modo como as atuais e aceleradas mudanças no contexto social, histórico e econômico, implicam em uma subjetividade social distinta. Isso diz respeito, sobretudo, as constantes crises inerentes ao capitalismo que reorganizam e moldam o modo pelo qual se produz e reproduz a existência. Conforme Marx e Engels (2008, p. 13): “A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e por conseguinte todas as relações sociais”. São justamente essas reorganizações reflexos das constantes crises do capital e que requerem novas perspectivas, como na atualidade, totalmente diversas da compreensão de décadas passadas.

Por exemplo, Smith (2019, p. 335-336, grifos nossos), indicava que:

Cada homem executa uma quantidade tão grande de trabalho a que se dedica que é capaz de proporcionar algo aos que absolutamente não trabalham e, ao mesmo tempo, ficar com o restante de tal monta que lhe permita, por meio da troca de produtos de outras artes, **suprir-se de todos os bens convenientes ou necessários de que precisa.**

Evidentemente, essa visão de Smith é uma distopia na medida em que mesmo no contexto do liberalismo supor que o trabalhador seja capaz de suprir suas necessidades apenas com o restante de sua produção, é uma visão bastante enviesada. Além do mais, quando o autor menciona que o trabalhador pode produzir uma grande quantidade de bens para suprir inclusive os que não trabalham, evidentemente não seriam as pessoas que não conseguem vender sua força de trabalho, mas sim, os burgueses. Essa consideração é refutada por Marx (2011) ao expor o *modus operandi* do capitalismo e como a expropriação da força de trabalho do trabalhador transformada em mais-valor é o motor para a continuidade do capital, ainda que suas crises imponham constantes reajustes no modo de produção e reprodução da vida.

Ainda que o capitalismo tenha se organizado em consonância ao liberalismo e aos seus reajustes, metamorfoseando os papéis sociais e institucionais, um novo liberalismo seria necessário no início do século XX, ainda que de certa forma contrário aos preceitos e ideias liberais:

[...] para a realização dos ideais do liberalismo exige que se saiba utilizar meios aparentemente alheios ou opostos aos princípios liberais para defender sua implementação: leis de proteção do trabalho, impostos progressivos sobre a renda, auxílios sociais obrigatórios, despesas orçamentárias, ativas, nacionalizações. Mas, se esse reformismo aceita restringir os interesses individuais para proteger os interesses coletivos, ele o faz apenas para garantir as condições reais de realização dos fins individuais (Dardot; Laval; 2019, p. 69).

Portanto, como indicamos, inicialmente, as crises do capitalismo foram se reajustando pelo liberalismo e o novo liberalismo contando com importantes intervenções institucionais do Estado via ordenamentos jurídicos, sobretudo, garantindo o desenvolvimento do capitalismo mesmo que tendo que rearticular e colocar em evidência diversas conquistas coletivas e sociais para garantir com que os interesses individuais fossem realizados. A classe trabalhadora teve grandes conquistas tais como direitos trabalhistas e garantias tendo em vista o conceito de *Welfare State* articuladas com as políticas *keynesianas*.

Mas como a essência do capitalismo é composta de crises, na atualidade o neoliberalismo se constitui como a resposta para diversas tentativas de superação das crises. O neoliberalismo compartilha de algumas “alternativas” do novo liberalismo, como por exemplo, a intervenção do Estado e sua proatividade diante da realidade. Mesmo que a compreensão do termo não seja sem embates e com distintas compreensões, como a ideia do intervencionismo do Estado em que alguns autores entendem como “Estado Mínimo”, fica claro que o que se espera da instituição é que ela seja máxima naquilo que o neoliberalismo a requer: a intervenção para garantir com que o jogo da concorrência privada possa se concretizar, inaugurando um Estado neoliberal aos moldes empresariais, em que, ele próprio também precisa se rearticular a partir dos moldes da produtividade, atratividade de investidores e concorrência.

Se instaura uma racionalidade que procura “[...] enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado. Isso requer **tecnologias de criação de informações** e capacidades de acumular, armazenar, transferir, analisar e usar maciças bases de dados para orientar decisões no mercado global” (Harvey, 2015, p. 13, grifos nossos).

As mudanças do neoliberalismo atingem também, evidentemente, a subjetividade individual, pois produzem um regime de concorrência não apenas em nível institucional e privado das empresas, pois essa lógica se estende para todas as esferas sociais. Como menciona Marx (2011, p. 86): “Em todas as formas de sociedade, há uma determinada produção e suas correspondentes relações que estabelecem a posição e a influência das demais produções e suas respectivas relações”.

O decurso histórico do desenvolvimento da competitividade e da tecnologia vai se

tornando evidente especialmente aos finais do século XX e início do século XXI, com efeito nas empresas e suas formas de gestão, e, por decorrência, nos indivíduos, como indicam Boltanski e Chiapello (2020, p. 100), ao mencionarem que uma organização flexível deve se adaptar as recentes e aceleradas transformações, o que requer “[...] ter sempre um pessoal a par dos conhecimentos mais recentes e estar permanentemente à frente dos concorrentes em termos tecnológicos”.

Outros fatores se somam para que essa mudança de trabalhadores que até então estavam no domínio de empresas e mantinham, portanto, seus direitos historicamente adquiridos fossem sendo pouco a pouco substituída por trabalhos informais em que predomina o pagamento da força de trabalho por contratos temporários. Inicialmente, à custa do aumento exponencial de desempregados que por meio de “[...] procedimentos empresariais e/ou políticos para bloquear a emergência das tensões [...] sucessivas formações profissionais, em diferentes níveis [...] preparando-os para uma disponibilidade mais flexível possível, frente à inflexibilidade crescente das exigências do capital: *a empregabilidade*” (Fontes, 2017, p. 50). Somado a tal situação, a autora indica outro fator que figura na relação entre o trabalhador e a tecnologia e que, ao nosso ver, tem se coadunado atualmente, com o conceito do eu-empregado. Conforme Fontes (2017, p. 50) o estímulo ao empreendedorismo [...] como apagamento jurídico fictício da relação real de subordinação do trabalho ao capital, que se apresenta como igualdade entre [...] capitalistas, sendo um deles mero ‘proprietário’ de sua própria força de trabalho”.

O relatório do Banco Mundial (2018) sobre competências e empregos indica que a tecnologia digital modifica rapidamente as competências que são demandas por empregadores no Brasil e as tarefas a serem executadas. A tecnologia digital, como indicamos, tem se apresentado nessa celeuma como um mecanismo que, na materialidade do trabalho, se apresenta como eliminação do emprego e ampliação das precárias condições de trabalho, tais como as oferecidas nas grandes plataformas de tecnologia e os seus “trabalhadores”, os *turkeys*, por exemplo. Os chamados empregos alternativos pela *gig economy*, mas que em essência, são frutos do desemprego. O pagamento feito por peças requer trabalhos extremamente simples, pois uma vez a tecnologia que é “[...] fruto do trabalho humano, coletivo, cristalizado em máquinas de inúmeros tipos (mecânicas, eletrônicas digitais) e processos [...]” (Fontes, 2017, p. 50), elimina a necessidade de que o trabalho mais complexo seja feito por trabalho humano. Em outras palavras, a tecnologia se descola da real atividade humana e segue cada vez mais autônoma, como as atuais inteligências artificiais.

O segundo ponto de discussão de nossa tese diz respeito às elaborações teóricas

produzidas no campo da educação que buscam captar os movimentos históricos produzidos e as tentativas de compreensão desses ajustes do capital no âmbito da educação formal. Diz respeito, portanto, as expectativas de formação de novas gerações para que se adequem ao mercado de trabalho independente das incertezas e crises que o cercam. Ou seja, restaria preparar os jovens trabalhadores para enfrentar uma realidade (im)posta que requer uma nova subjetividade, implicando em uma recondução de toda a formação escolar para tais finalidades.

Neste aspecto, um dos desafios tem sido a virada pragmática (Moraes, 1996) que, nas franjas dos tecidos sociais, encontra no campo da educação terreno fértil. Essa virada pós-moderna postula o “[...] o nexo direto entre educação e a celebração das virtudes do mercado e, paralelamente, desmoralizar a pertinência e a legitimidade da educação como questão pública e, até mesmo, pôr em dúvida a serventia da educação escolar [...]” (Moraes, 1996, p. 56-57). Desta forma, é uma época pragmática em que o conhecimento da realidade em si é nominalmente afastado e as teorias são entendidas como discursos a respeito do mundo (Moraes, 2010). Nessa linha de pensamento, Rosa (2019, p. 436) destaca que: “[...] cada vez mais, acontecimentos ou ações são tempo espacialmente ‘desvinculados’, ou seja, suas causas e consequências são, parcial ou integralmente, separadas de si”.

Portanto, o sentido que assumimos durante nosso processo de pesquisa esteve em constante embate com as contradições inerentes ao capitalismo e tentativas de transpor apenas as manifestações fenomênicas em que, conforme Mézarós (2008, p. 63):

[...] a rejeição apriorística das chamadas *grandes metanarrativas* em nome de *petitis récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter um sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista.

Nossa tese está galgada na proposição de uma nova categoria analítica para o campo da educação e o debate das finalidades educativas, uma vez que essa finalidade se articula de modo teórico-prático a uma concepção teórica elaborada a partir da constituição do real. Assim, buscamos compreender, no campo do debate crítico em educação no Brasil, a produção dos autores acerca do conceito de pedagogia que pudesse traduzir essas novas demandas formativas do capital. Elegemos como autores Saviani, Kuenzer e Ramos por entendermos que esses se propuseram, em determinado momento histórico, a elaborar suas compreensões sobre uma pedagogia que expressasse os ajustes demandados pelo capital no final do século XX e no decorrer do século XXI.

Concluimos que os três autores elaboraram conceituações pedagógicas que expressam com precisão o embate crítico da formação escolar no final do século XX.

Entretanto, o debate mais atual sobre os ajustes do capital no âmbito do neoliberalismo e a imposição ao trabalhador de buscar ele próprio se articular tal como uma empresa, tendo em vista o desemprego e as novas demandas do processo produtivo, sobretudo tecnológico, não é possível de ser compreendido somente pelas elaborações teóricas desses autores.

Nas elaborações de Ramos, o destaque para a pedagogia das competências (e habilidades), embora ainda atual, não é capaz de abarcar as novas competências demandadas pelo capital, como por exemplo, as competências socioemocionais. Conforme Silva (2007), o modelo de competências gira em torno das demandas profissionais e das tendências que se firmaram em termos de qualificação profissional nos anos 1990 como decorrente das “atualizações” necessárias para as demandas do mercado de trabalho.

A raiz desse modelo formativo data das décadas de 1960 e 1970 e tem por pressuposto a *Teoria Geral dos Sistemas*⁶⁹, abordagem que serviu de base para estudos e proposições no ambiente das organizações. Segundo Silva (2007, p. 56): “[...] é imprescindível a especialização minuciosa dos diferentes papéis a serem ocupados, o que faz com que todos os envolvidos sejam pormenorizadamente controlados”. No âmbito das organizações esse mecanismo de controle deu base para a administração por objetivos que de modo “técnico e neutro”, “[...] apresenta também a vantagem de expor critérios claros e confiáveis para a avaliação dos desempenhos” (Boltanski; Chiapello, 2020, p. 94).

Na mesma direção, as teorizações de Kuenzer (2007, 2016, 2017) sobre a pedagogia da acumulação flexível, que, como demonstramos, está assentada, tal como Ramos (2006), no regime de acumulação flexível. Neste aspecto, demonstramos nossa divergência ao enfatizar que a formação requerida atualmente implica em uma subjetividade do trabalhador diferente daquela que era demandada para o trabalho dos sistemas de produção industriais do regime de acumulação flexível. Portanto, tanto as competências requeridas como a flexibilidade são de outro mote, de outra qualidade em que apenas competências técnicas ou flexibilidade para adaptar-se a várias demandas de trabalho dentro das empresas não são mais suficientes.

Saviani (2013) empreende o esforço teórico de categorizar as expressões de base econômico-pedagógicas, didático-pedagógicas, psicopedagógicas e pedagógico-administrativas que compuseram a nova fase das ideias pedagógicas. Segundo o autor, são expressões de “[...] ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX [...] determinando uma orientação educativa que se expressa em uma ‘pedagogia da exclusão’ (Saviani, 2013, p. 441). Tais elaborações serviram de base para que pudéssemos seguir com os

⁶⁹ Obra publicada pelo biólogo Ludwing von Bertalanffy, nos Estados Unidos, em 1968, sendo base para estudos sobre a teoria das organizações.

estudos sobre a nova fase dessas ideias pedagógicas tendo em vista a compreensão desse fenômeno em sua totalidade. Por isso, suas reflexões foram importantes para elaborarmos nossa linha de investigação: a compreensão desses fenômenos tendo em vista a contribuição ao debate para uma nova categoria analítica das ideias pedagógicas e que apresentamos como pedagogia neoliberal. Para tal, empreendemos o esforço de analisar, nas produções de pesquisas da área, os debates produzidos pelos autores que consideram em suas discussões o neoliberalismo, educação, pedagogia neoliberal e o Novo Ensino Médio.

As pesquisas em educação no Brasil sobre tais temáticas são extensas e, em nosso estudo, ficou evidenciado duas situações: a primeira diz respeito ao amplo debate e análise de estudiosos e pesquisadores acerca do neoliberalismo na educação e as investidas desse modelo especialmente na formação dos jovens no Ensino Médio. Ficou evidenciado que tal debate é bastante maduro, muito embora, ainda haja dissonâncias em relação a compreensões acerca das investidas neoliberais e sua relação com o Estado brasileiro: autores como Borges (2020) e Esquisiani e Sobrinho (2020) expressam que tais investidas foram de certo modo interrompidas pelos governos do PT, enquanto Silva (2021) compreende que tais investidas tiveram início no governo de Fernando Henrique Cardoso e se seguiram até os dias atuais. A segunda situação evidenciada na pesquisa diz respeito ao debate teórico das ideias pedagógicas no Brasil pós-século XXI. As referências são de autores como Saviani, Kuenzer e Ramos, mas, não avançam no sentido de identificar fenômenos mais recentes que se impõem e desafiam a formação escolar. Muito embora os debates sejam atuais e tensionam a formação do NEM, estes ficam restritos ao debate sobre as políticas públicas neoliberais na educação e as reformas educacionais empreendidas, via BNCC, para atender tais demandas.

Compreendemos que não podemos exigir dos autores o que eles não se propuseram a pesquisar, entretanto, é evidente que há um hiato de pesquisas e produções acerca do debate mais atual das ideias pedagógicas para além de Saviani, Ramos e Kuenzer e que não localizamos nos artigos pesquisados. Localizamos debates sobre a pedagogia neoliberal em diversos textos internacionais que, em linhas gerais, evidenciam um movimento global de medidas que perpassam as políticas públicas e suas investidas empresariais e de organizações como OCDE e OMC para a educação, tal como acontece no Brasil, mas que já demonstram também as expressões teórico-práticas de movimento no contexto escolar, não apenas no gerenciamento da escola, da formação de professores e da gestão educacional, mas sobretudo, na formação dos estudantes. Nesse sentido, compreender as manifestações globais e regionais da pedagogia neoliberal, conforme Macrine (2016, p. 14-15, tradução nossa):

pode ajudar a expor a lógica insípida dos regimes neoliberais e expor como essas práticas predatórias nos ensinam a aceitar nossa opressão e a aceitar a dissociação dos interesses coletivos de indivíduos/trabalhadores que ficam sem qualquer opção ou direitos protetores de cidadania e, finalmente, deixou sem uma rede de segurança.

Expressamos nossa compreensão da pedagogia neoliberal no cenário brasileiro considerando alguns conceitos analíticas que nos guiaram na compreensão do fenômeno e debate empreendido. Assim, se manifestam necessidades postas para a formação, sobretudo dos jovens, demandas como:

- a) Perfil do futuro trabalhador que se assume como empreendedor de si mesmo, o “**eu-empresário**”, tendo em vista que esse jovem deve se preparar e se autogerenciar para as intempéries do “mundo do trabalho” em que a valorização do mais valor se descolou de conquistas historicamente reivindicadas. É uma negociação de “empresário para empresário”, em que o trabalhador-empresário tem a oferecer a sua força de trabalho como se fosse uma empresa e o verdadeiro empresário “compra e paga” apenas a força de trabalho, sem ônus típicos de direitos trabalhistas;
- b) Para isso, o futuro trabalhador precisa ter suas competências socioemocionais bem desenvolvidas, pois será apenas ele o responsável por lidar com suas frustrações, saber que tipo de comportamentos são requeridos e, sobretudo, gerenciar suas próprias emoções/frustrações. É a naturalização da crise/instabilidade requerida para uma harmonia social em meio ao caos do capital;
- c) Outra categoria que se manifesta é o empreendedorismo, bastante evidenciado nos trabalhos internacionais e que, em nossa análise, transformou-se em mantra para identificar a “inovação” na educação escolar. Evidentemente que essa inovação vem acompanhada de grande dose de pragmatismo tendo em vista que a educação empreendedora se assenta nos modelos de gestão empresarial, com elaboração de plano de negócios, parcerias, custo, concorrência e outros. Um modelo de concorrência e individualismo para a formação do eu-empresário que para Bröckling (2016, p. 21), “O eu-empresário não só é o que todos devem ser, como também aquele que ameaça a todos”;
- d) Todas essas demandas requerem algo muito bem elaborado no âmbito das empresas: controle de produtos, processos e pessoas. Assim, as tecnologias gerenciais adentram na escola e fazem parte da formação escolar tanto no que se refere a organização geral da escola como na formação das subjetividades,

ao considerar métricas, comparações, *scores* e, obviamente, competição na lógica formativa tanto de estudantes como de professores;

- e) A formação de professores também tem se vinculado aos ditames da pedagogia neoliberal no Brasil tendo em vista que são os professores que precisam ser “instrumentalizados” para colocar em movimento as elaborações teórico-práticas (ou só práticas?) do novo ideal formativo: o sujeito neoliberal. Há décadas os professores têm sido os protagonistas das reformas educacionais, como denunciavam Shiroma e Evangelista em diversos de seus estudos. A tônica mais atual tem sido adequar os professores para mecanismos performáticos dos estudantes, o autogerenciamento de suas frustrações e incertezas. Um professor-empREENDEDOR.
- f) Com tantas “liberdades” requeridas aos estudantes, já que ele é que vai se gerenciar enquanto “futuro empresário”, as escolhas sobre o que estudar também faz parte desse cenário ilusório que nomeamos de *currículo self-service*. Ilusório porque sabemos que não há real possibilidade de escolha quando essa se restringe às condições materiais que a escola pode oferecer, ou aquilo que os estudantes elegem “mais interessantes” no cardápio curricular. É um pseudo-protagonismo que atende a uma falsa ideia de escolha dos estudantes.

Em relação aos conceitos basilares da pedagogia neoliberal, temos ciência que é necessário ampliar o debate acerca de suas implicações na prática pedagógica e que, portanto, a categoria neoliberal abarcará outros e novos conceitos que se apresentam no movimento de sua consolidação, mas que prescindem do decurso histórico. Isso significa dizer que futuras análises e estudos a partir da emergência da pedagogia neoliberal auxiliarão a estabelecer novas categorias analíticas também para outras áreas que tem a educação como um dos seus objetos de estudos, ainda que periférico.

Quanto à formação do sujeito-empresa, cenário que demanda também debates sobre as teorias de aprendizagem, tem-se evidenciado que a ideia da livre escolha “[...] como projeto formativo, um conteúdo adaptável às restrições sociais que podem constranger os desejos, corresponde ao ajustamento da escola a uma sociedade do consumo que nega a individualidade do sujeito exatamente ali onde mais promete afirmá-la e cumpri-la”) Cechinel e Mueller, 2022, p. 146-147).

Assim, o terceiro ponto de análise do nosso estudo se concentrou em evidenciar,

empiricamente, a pedagogia neoliberal defendida em nossa tese, qual seja: a formação escolar no sujeito neoliberal. Conforme apresentamos ao final do capítulo três, analisamos os documentos da BNCC do Ensino Médio e o CBTC, com ênfase aos mecanismos articulados do IA representando os interesses do empresariado brasileiro. Da mesma forma, para além das orientações normativas, evidenciamos a pedagogia neoliberal e seu *modus operandi* no contexto da escola no que se refere a proposta do Projeto de Vida e a ênfase nas finalidades das competências socioemocionais a partir do sujeito neoliberal *empreendedor*. Essa necessidade de

agir como um empreendedor da própria vida produz um modelo para as pessoas entenderem o que elas são e o que devem ser e lhes diz como trabalhar sobre si mesmas a fim de tornar-se o que devem ser. Em outras palavras, o *self* empresarial é uma forma de *subjetivação*. Como tal, a atividade empreendedora é menos um fato do que um campo de força. Ela é uma meta pela qual os indivíduos lutam, uma medida segundo a qual eles julgam sua conduta, um exercício diário para trabalhar sobre o *self* e, por fim, um gerador de verdade pelo qual eles chegam a conhecer a si mesmos (Bröckling, 2016, p. viii, tradução nossa, grifos nossos).

Assim, o empreendedor de si como finalidade pelas quais os indivíduos buscam se transformar, “[...] deve trabalhar sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se este lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir” (Dardot, Laval, 2016, p. 327). Uma subjetividade a ser construída e moldada, tendo em vista o contingente de futuros trabalhadores, sobretudo na formação escolar, papel da pedagogia neoliberal.

Foi possível evidenciar todos os conceitos que elegemos como fundantes da pedagogia neoliberal nas orientações da BNCC e do CBTC tanto no que se refere às políticas públicas educacionais quanto as orientações e finalidades educativas e que comprovadamente constituem uma articulação em movimento para o eu-empreendedor.

Um cenário a ser evidenciado em próximos estudos dizem respeito a dois aspectos: a) a aprovação do novo PNE, especialmente às metas e indicadores do EM, na medida em que podem evidenciar perspectivas futuras do perfil formativo ao qual estamos apontando; b) as novas mudanças a serem aprovadas a partir do projeto de alteração do NEM, enviado no dia 24 de outubro de 2023 para o Congresso Nacional. Neste aspecto, ainda que o projeto preveja a redução de horas nos percursos formativos, o retorno das disciplinas obrigatórias e aumento da carga horária das disciplinas básicas, ajustes nos itinerários formativos em que devem contemplar ao menos três das quatro áreas do conhecimento, já está posto no projeto de lei que não é uma retomada ao antigo EM, mas uma tentativa de ajuste e aprimoramento do NEM, a ser implementado a partir de 2025. Um movimento de abertura ao diálogo no atual governo,

mas que como evidenciado, não há recuo do viés neoliberal na educação e, quiçá, das finalidades educativas requeridas para o cenário econômico-político e social contemporâneo. Deste modo, ainda que tais ajustes sejam feitos, a pedagogia neoliberal segue articulada a racionalidade empresarial em marcha e afetando a subjetividade dos futuros trabalhadores. Uma subjetividade que implica em, nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 9), “[...] não ignorar as mutações subjetivas produzidas pelo neoliberalismo que operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofacistas”

Cumprir destacar também que, ainda que na atualidade os conceitos de classe trabalhadora e luta de classes tenham sido pulverizados a tal ponto de não serem mais tensionados em certas pesquisas, isso não significa que tais manifestações tenham sido superadas. O consenso construído efetivou-se de tal forma que possíveis estranhamentos quanto ao debate e insistência em tais conceituações indicam que o ideário neoliberal e o discurso pós-moderno foram capazes de naturalizar as crises no campo teórico-prático político, social e econômico. Isso significa mencionar que o fato de a classe trabalhadora não se reconhecer enquanto coletividade não é resultado de sua eliminação, mas de um processo de alienação e estranhamento, nos termos do marxismo.

As manifestações analisadas não compreendem, de modo algum, um debate fechado em torno da pedagogia neoliberal. Conforme nosso pressuposto teórico assumido: “As categorias, refletindo as ligações e os aspetos universais do mundo exterior são, ao mesmo tempo, graus do desenvolvimento do conhecimento, momentos que fixam a passagem do conhecimento de certos estágios do desenvolvimento a outros” (Cheptulin, 1982, p. 59-60). Porquanto, em função do recorte assumido no estudo, não foi possível abarcar em nossa análise, por exemplo, livros, apostilas e outros materiais didáticos, planos de ensino e, percepção de gestores e professores. Ainda assim, nos documentos analisados evidenciaram-se todos os elementos que dão materialidade à pedagogia neoliberal e que podem ser desdobrados e/ou ampliados a partir de estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil**, 2019. Disponível em:

<https://www.abc.org.br/2019/04/15/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

ALGEBAIL, Eveline. A formação dos trabalhadores na escola: onde está o centro da disputa? **Trabalho Necessário**, v. 14, n. 25, 2016. p. 53-69. Disponível em

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9621>. Acesso em: 10 set. 2022.

ALMEIDA, Joana Gomes de; SANTOS, Eduardo J. R.; ALBUQUERQUE, Cristina Pinto; FERREIRA, Joaquim Armando. Desemprego e empreendedorismo: da ambiguidade da relação conceitual à eficácia das práticas de intervenção social. **Plural: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 31-56, jan. 2013. Semestral. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/69562>. Acesso em: 04 abr. 2023.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A experiência como fonte das ideias, as ideias como fonte do conhecimento: John Locke (1632-1704). In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 16. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 221-236.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883) In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 16. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 393-423.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 1, p. 211-239, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2022.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, Universidade de São Paulo, 2000, p. 35-48. *E-book*. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

APPLE, Michel. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 107-142, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8YPHbQZJjfl7NXGnDvBCdYx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos: uma agenda para a juventude**. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. 2018. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP->

PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-

CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2019: A Natureza Mutável do Trabalho – visão geral.** Disponível em:

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30435/211328ovPT.pdf?sequence=48&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2022.

BARBOSA, Attila Magno e Silva. O empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 19, n. 38, p. 121-140, fev. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31671>. Acesso em: 07 out. 2022.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Éve. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1–24, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5676>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF, 25 jul. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF, 13 jul. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 04 abr 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Empresas e Negócios. **O que é MEI** Microempreendedor Individual? Quem pode ser MEI?, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/empresas-e-negocios/pt-br/empreendedor/perguntas-frequentes/o-que-e-o-microempreendedor-individual-mei/o-que-e-mei>. Acesso: 23 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023.** Brasília, DF. Diário Oficial da União, de 09 de março de 2023, seção 1, p. 16. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRITTO, Ari. Bernard Mandeville e as escolas de caridade. **Revista Ética e Filosofia Política**, v. 1, n. 17, p. 24-33, agosto/2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/17680>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRÖCKLING, Ulrich. **The entrepreneurial:** fabricating a new type of subject. London, UK: Sage, 2016.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1–24, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5676>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BURCHELL, Graham. Liberal government and techniques of the self. **Economy and Society**, p. 267-282. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03085149300000018>. Acesso em: 24 jun. 2022.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação espetacular!** Educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular. Salvador: EDUFBA, 2022.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como slogan do capital. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 141-172.

CONFEDERATION OF BRITISH INDUSTRY. **Getting Young people ‘workready’**: Our vision for how education should prepare Young people for the modern world. Reino Unido, 2019. Disponível em: https://www.cbi.org.uk/media/2960/cbi_work-readiness.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez. 2018. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.11889>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBIASI, Miryan Cruz. **A pedagogia e seu(s) objeto(s) de estudo: manifestações na organização curricular de um Curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do Sul de Santa Catarina**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina, Criciúma, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2a. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.33-49. *E-book*.

ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. C. O retrocesso da reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais - IFS. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 151–168, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61630>. Acesso em: 14 mar. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. **Anais Eletrônicos...** Junqueira & Martins, livro 1, 2012, p. 39-51. Disponível em: http://sintrasem.org.br/sites/default/files/texto_olinda.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. In: XI Seminário Internacional de La Red Estrado. **Anais Eletrônicos...** México, DF, 2016, p. 1-21. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Org.) **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: FURG, 2019, p. 83-120.

EVANGELISTA, Olinda. **O capital: educador do educador**. Projeto de pesquisa: 2018-2022. Resumo. Disponível em: <https://gipe.paginas.ufsc.br/em-andamento/>. Acesso em: 02 maio 2022.

FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 41, p. 308-325, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NXxRMDg5WFSpDqxcWPcXXNG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2022.

FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, v. 39, n.1, p. 27-46, abr.-jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38901>. Acesso em: 02 jun. 2023.

FONTES, Virgínia. Determinação, história e materialidade. **Trab. Ed. Saúde**, v. 7, n. 2, p. 209-229, jun./out. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 nov. 2021.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e Marxismo: Revista do NIEP-Marx**, Niterói, v. 5, n. 8, p. 45-67, 02 jun. 2017, jan./jun. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/issue/view/9>. Acesso em: 07 out. 2022.

FRAIMAN, Leo. **Projeto de Vida e Atitude Empreendedora**: terceira série do Ensino Médio. 2.ed. São Paulo: FDT, 2019.

FRANÇA, D. DE S.; VOIGT, J. M. R. Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma educação integral?. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 2, p. 6-20, 30 maio 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16378>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. xx

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. 1. reimpr. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ, Vozes: 2018, p. 73-102.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL. **Relatório Anual do FMI 2019**: nosso mundo conectado (Síntese). FMI, 2019. Disponível em: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2019/eng/assets/pdf/imf-annual-report-2019-pt.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

GADOTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GANEM, Angela. O mercado como ordem social em Adam Smith, Walras e Hayek. **Economia e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 143-164, abr., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/dx6nGSMKW4sYPBtrvj3G8Jb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GRANEMANN, Sara. Políticas Sociais e Financeirização dos Direitos do Trabalho. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 56-68, jan., 2007. Semestral. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/159/184>. Acesso em: 04 mar. 2022.

GUIMARÃES, Alexandre Queiroz. Economia, instituições e estado de bem-estar social: respostas à nova configuração do capitalismo pós-1970. **Revista de Ciências Sociais**, v. 58, n. 3, p. 617-650, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/7nF6GCZGJh4qYcLFG7knqVw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Demografia das Empresas e Estatísticas de Empreendedorismo**, (2023). Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2718#resultado>. Acesso em: 15 maio 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais**: autogestão. São Paulo, 2020. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/06200639/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-autogestao.pdf?_ga=2.200211500.347801010.1670852097-1409561372.1670533923. Acesso em: 15 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior, 2021**. Brasília, MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e->

indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 25 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica Informativa Censo Escolar da Educação Básica 2022 – Novo Ensino Médio**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/nota_informativa_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **World Employment and Social Outlook: Trends 2023**. Geneva: International Labour Office, 2023. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---inst/documents/publication/wcms_865332.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

KALIL, Rena Bernandi. Plataformas de Trabalho Crowdworck. **Revista Ciências do Trabalho**, São Paulo, n.1, p. 1-4, jan./jul. 2022. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/301/pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Ed. e Soc**, Campinas v. 28, n. 100 – especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>. Acesso em: 10 nov. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: **XI Reunião Científica Regional da Anped Sul**, 2016, Curitiba. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016. p. 1-22. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, abr.-jun., 2017, p. 331-354. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

KURZ, Robert. **Poder mundial e dinheiro mundial**: crônicas do capitalismo em declínio. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017, p. 5-9.

LISBOA, Antônio. Reflexões sobre a organização do trabalho e produção. In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Futuro do trabalho no Brasil:** perspectivas e diálogos tripartites. OIT, s.l., 2023, p. 18.19. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_626908.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

LOYTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MACRINE, Scheila L. Pedagogies of Neoliberalism. In: SPRINGER, Simon; BIRCH, Kean; MACLEAVY, Julie (Orgs.). **The handbook of neoliberalismo**. New York, NY, Routledge: 2019, p. 2-25.

MANDEVILLE, Bernard. **A fábula das abelhas:** ou vícios privados, benefícios públicos. São Paulo: Unesp, 2017.

MARTINS, Gabriel. Nem empregabilidade nem empreendedorismo: crítica às soluções contemporâneas ao desemprego. In: MONTANÕ, Carlos (Org.). **O canto da sereia:** crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”. São Paulo: Cortez, 2014, p. 228-267.

MARX, Karl. **O capital. Crítica a economia política**. 11. ed. São Paulo: Difel, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, KARL. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MCCAFFERTY, Patricia. Forging a ‘neoliberal pedagogy’: the ‘enterprising education’ agenda in schools. **Critical Social Policy**, London, v. 30, n. 4, p. 541-563, 2010. Disponível em: https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/52409_Forging_a_neoliberal_pedagogy____The_enterprising_education_agenda_in_schools.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora de Marx ao nosso tempo**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362349042>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. 1. ed. 5. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

MONTANÕ, Carlos. O lugar histórico e o papel político das ONGs. In: MONTANÕ, Carlos (Org.). **O canto da sereia:** crítica a ideologia e aos projetos do “terceiro setor”. São Paulo:

Cortez, 2014, p. 53-97.

MONTANÕ, Carlos. As promessas do “autoemprego”: as políticas de geração de emprego e renda, o “Empreendedorismo” e a “Economia Solidária”. In: MONTANÕ, Carlos (Org). **O canto da sereia**: crítica a ideologia e aos projetos do “terceiro setor”. São Paulo: Cortez, 2014, p. 185-189.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Os “pós-ismo” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, [S. l.], v. 14, n. 25, p. 45–59, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10856>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf> . Acesso: 20 jul. 2021.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.27, n.2, p.315-346, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p315/15284>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MORESCHI, Bruno; PEREIRA, Gabriel; COZIMAN, G. Fabio. The brazilian Workers in Amazon Mechanical Turk: Dreams and realities of ghost Workers. **Contracampo**, v. 39, n. 1, p. 46-64, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38252>. Acesso em: 26 maio 2023.

MUELLER, Rafael Rodrigo. **Racionalidade para racionalização**: a gestão da produção e da força de trabalho enquanto tecnologia capitalista. 2010. Tese (Doutorado) - Programa De Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93607/285732.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio 2023.

MUELLER, Rafael Rodrigo. Tecnologias gerenciais, educação e capital. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 739-760, jul – set., 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27528783011.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

MUELLER, Rafael Rodrigo; GUIMARÃES, Valeska Nahas. As tecnologias gerenciais e a produtividade do trabalho improdutivo. **Revista Espacios**, Caracas, v. 37, n. 21, p. 14-25, abr. 2016. Quinzenal. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a16v37n21/16372114.html#astecn>. Acesso em: 14 mar. 2023.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 1–22, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35680>. Acesso em: 2 jun. 2023.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão na nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 85-125.

NOSELA, Paolo. A educação do século XXI: integrar trabalho e tempo livre. **Contexto e educação**, Ijuí, n. 65, p. 95-110, jan. – mar. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1184/938>. Acesso em: 26 set. 2022.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: **V Encontro de Psicologia Social Comunitária**, Unesp-Bauru, 2001. Disponível em: <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17336/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A Barbárie Neoliberal e a Escola: a formação de empreendedores para um mundo sem direitos e sem emprego. **Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, 2023, p. 1-24. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57268/34068>. Acesso em: 29 jun. 2023.

OLSSSEN, Mark. In defense of welfare and of publicly provided education: a New Zealand perspective. **Journal of education Policy**, Reino Unido, out. n. 11, p. 337-362, may, 1996. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0268093960110305?needAccess=true>. Acesso em: 24 jun. 2022.

OLSSSEN, Mark. Understanding the mechanisms of neoliberal control: life long learning, Flexibility and knowledge capitalism. **Journal of Education Policy**, Reino Unido, v. 25, n.3, 213-230, may/jun, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370600697045>. Acesso em: 24 jun. 2022.

OLSSSEN, Mark. Neoliberalism, globalisation, democracy: challenges for education. **Globalisation, Societies and Education**, v. 2, n. 2, 231-275, out. 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/14767720410001733665?scroll=top&role=tab>. Acesso em: 12 fev. 2023.

O QUE é ideologia. Aula on-line por Marilena Chaui, Jessé Souza e Eduardo Moreira. [S. l: s.n], [2022]. 1 vídeo (226 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uIQO6-IqWR0>. Acesso em: 07 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#page1. Acesso em: 01 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Criação de emprego e desenvolvimento econômico local 2018:** Preparando para o Futuro do trabalho. (2018). Disponível em: https://www.oecd.org/cfe/leed/PORT_LEED-Flagship-Policy-Highlights.pdf. Acesso em: 06 jun. 2023.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; GIOIA, Silvia Catarina. Séculos XVIII e XIX: revolução na economia e na política. *In*: ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. 16. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 255-292.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **O que é neoindustrialização?**, s/d. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/neoindustrializacao/>. Acesso em: 23 out. 2023.

PEREIRA, João Márcio Mendes. A agenda educacional do Banco Mundial em tempos de ajuste e pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, vol. 47, n. 242157, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dBBDx5MDnrvWqWm5TqmxZPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação: 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROTHMAN, Sheldon. **What Do Schools Want from Engagementwith Business?** Australian Council for Educational Research (ACER), 2019. Disponível em: https://research.acer.edu.au/policy_analysis_misc/30. Acesso em: 20 mar. 2023.

ROSA, Harmut. **Aceleração:** a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paulo: Unesp, 2019.

SANTA CATARINA. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Novo Ensino Médio.** Florianópolis, SC: 2020. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTA CATARINA. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Volta ao Novo.** Florianópolis, SC: 2020. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30817-volta-ao-novo>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTA CATARINA. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Componentes Curriculares Eletivos:** Construindo e Ampliando Saberes – Portfólio dos(as) Educadores(as). Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Q45n3cX5NxunO-73Dfz7oFuHpB6ON3hJ/view>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** caderno 1 – disposições gerais. Florianópolis: Coan, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** caderno 1 – disposições gerais. Florianópolis: COAN, 2021.

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Hsk9msrOlZIPXddx0rWE-VeKSzBBedRN/view>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, SC: 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1HFbh_f0a3Qd68UwY98FfyK1xM335wnzu/view. Acesso em: 03 jul. 2023.

SANZ, Cláudia Linhares. Futurity and re-timing contemporary education: from brazil's educational reform to the international agenda. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BFzcvnjKNCg53Dx5Q9ZN3Tg/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo presente e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). **Como as competências empreendedoras e da bncc se relacionam?** (2021). Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/blog/como-as-competencias-empendedoras-e-da-bncc-se-relacionam/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). **Conheça as 5 competências socioemocionais da BNCC**, (2022). Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/blog/conheca-as-5-competencias-socioemocionais-da-bncc/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). **Brasil tem quase 15 milhões de microempreendedores individuais**, (2023). Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/brasil-tem-quase-15-milhoes-de-microempreendedores-individuais,e538151eea156810VgnVCM1000001b00320aRCRD>. Acesso em: 23 out. 2023.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. **De homens e máquinas: volume 1**. Roberto Mange e a formação profissional. São Paulo: SENAI, 1991.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. **Série metódica ocupacional (SMO): o ensino profissional para o aprender fazendo** São Paulo: SENAI, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de et al. **Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003, p. 61-77.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. *Slogans para a construção do consentimento ativo*. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, 21-45.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas facetas. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017, p. 17-58.

SIEMS, Fernanda Denise; BASSI, Marcos. Conselho Estadual de educação de Santa Catarina: legitimação de interesses privados na escola pública. **Trabalho necessário**, v. 21, n. 44, 2023, p. 01-27. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/56118>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SILVA, Thaiane Lorena Nascimento; GUERATO, Denisia Araujo Chagas. A evolução da desindustrialização no Brasil. **Nexos Econômicos**, v. 13, n. 2, p. 100-124, jun./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revnexeco/article/view/37053/21178>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SILVA, J. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 82-105, 27 maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SMITH, Adam. **Ensaaios Filosóficos**. São Paulo: Unesp, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 21 reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

TONET, Ivo. **Educação e concepções de sociedade**. Marília, SP: 1998. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Educacao_e_concepcoes_de_sociedade.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed., 3. reimp., Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p. 103-128.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação 2022: Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadiladel Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: jun. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023 (resumo):** A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Paris, Unesco, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 24 jul. 2023.

VÁRNAGY, Tomás. O pensamento político de John Locke e o surgimento do liberalismo. In: BORON, Atilio A. **Filosofia política moderna: De Hobbes a Marx**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciencias Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, Universidade de São Paulo. 2006, p. 45-79. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100603074417/04_varnagy.pdf. Acesso em: 04 mar. 2022.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; FERREIRA MAGALHÃES, Carlos Henrique; PACÍFICO MARTINELLI, Telma Adriana. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 58, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726>. Acesso em: 14 mar. 2023.

VIEIRA PINTO, Alvaro. **Consciência e realidade nacional: a consciência ingênua**. Ministério da Educação. Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Rio de Janeiro, 1960.

VIEIRA, Fabiano de Mello. O sujeito e o neoliberalismo: uma questão de Economia. **Analytica**, São João del Rei, v. 9, n. 17, p. 1-22, dez. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-51972020000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2022.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavarro. A crise de eficiência da escola para além de seus muros: a influência dos capitais social, cultural e econômico no desempenho escolar em ciências. **Ciência educ.**, Bauru, v. 23, n. 2, p. 403-418, abr. 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000200403&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2023.

WOOD, Ellen Meiksins. Em defesa da história: o marxismo e a agenda pós-moderna. **Crítica Marxista**, nº 3, p. 118-127, 1996. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo262Art1.8.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

ZALEWSKA-BUJAK, Malgorzata. Teachers' strategies for professional activities in the condition of neoliberal educational reality. **Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)**, n. 3, v. 20, jan. 2023, p381-410. Disponível em: <https://web.p.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=20510969&AN=161370515&h=x6PW4GEjVVePNE2X2AtsKZlz7xJBjkacMGIIhiztJzLB9dIPPPixXPKPNPGZ2ZjqMw8TTEh70cIaHYbTkZ4sAg%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d20510969%26AN%3d161370515>. Disponível em: 20 mar. 2023.

ZARIFIAN, Phillipe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE

Quadro 5 - Textos, origem dos autores e local de publicação dos artigos selecionados para análise teórica

Artigo	Autores	Origem dos autores	Título do periódico	Local de publicação
A crise de eficiência da escola para além de seus muros: a influência dos capitais social, cultural e econômico no desempenho escolar em ciências	Eveline Borges Vilela-Ribeiro	Universidade Federal de Goiás – UFG	Ciência e Educação	Bauru (SP)
	Anna Maria Canavarro Benite			
Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular	Alessandro de Melo	Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO	Educação em Revista	Belo Horizonte (MG)
	Ana Claudia Marochi	Rede Estadual do Paraná e Instituto Federal de Educação do Paraná – IFPR		
Futurity and re-timing contemporary education: from brazil's educational reform to the international agenda	Cláudia Linhares Sanz	Universidade de Brasília – UNB	Educação e Sociedade	Campinas (SP)
Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do movimento todos pela base nacional comum no processo de construção da BNCC	Andresa Costola	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Política e Gestão Educacional	Araraquara (SP)
	Raquel Fontes Borghi			
O retrocesso da reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais – IFS	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	Universidade de Passo Fundo – UPF	Inter-Ação	Goiânia (GO)
	Sidinei Cruz Sobrinho	Instituto Federal Riograndense – IFSUL, Campus Passo Fundo		
Eu vejo o futuro repetir o passado: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990	Kamylla Pereira Borges	Instituto Federal de Goiás – IFG, Campus Anápolis	Revista Pedagógica	Chapecó (SC)
A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC	Carolina de Moura Vasconcelos	Universidade Estadual de Maringá – UEM	EccoS – Revista Científica	São Paulo (SP)
	Carlos Henrique Ferreira Magalhães			

	Telma Adriana Pacífico Martineli			
Ensino Médio integral em tempo integral: competência socioemocional para uma educação integral?	Daniel de Souza França	Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	Reflexão e Ação	Santa Cruz do Sul (RS)
	Jane Mery Richte Voigt			
Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal	Jamerson Antônio de Almeida da Silva	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Trabalho necessário	Rio de Janeiro (RJ)

Fonte: elaboração da autora (2022).