





A IDEOLOGIA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE CHRISTIAN LAVAL

Rafael Lopes Batista ¹, Diego Dalla P. Blanco ², João Pedro G. Chama ³ e
Tatiana Braz Ribeiral ⁴

Resumo: O presente artigo tem como tema central a reforma educacional estruturada no Brasil entre os anos de 2016 e 2022, a partir da aceleração do projeto neoliberal. Nossos objetivos podem ser resumidos em três tópicos: 1) explicitar o caráter neoliberal das políticas públicas adotadas no campo da educação básica; 2) desvelar as estratégias e subterfúgios retóricos utilizados pelos reformadores e; 3) proporcionar uma contribuição crítica para o enfrentamento teórico e prático do neoliberalismo na educação brasileira. Para tanto, utilizamos a análise documental e a revisão bibliográfica como recursos metodológicos. Desse modo, o exame de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como a utilização de conceitos e ideias do sociólogo francês Christian Laval, constituem o referencial teórico-metodológico basilar deste trabalho. Destarte, foi possível observar que tanto o “aprendizado ao longo da vida” quanto a chamada “pedagogia das competências” são artifícios ideológicos empregados por organismos multilaterais – como o Banco Mundial, e fundações privadas nacionais – como o Instituto Ayrton Senna. Ao final, concluímos que a reforma não visa promover uma educação emancipatória, mas sim, objetiva conformar os estudantes à instabilidade e precariedade do mundo do trabalho – servindo à sua utilidade e eficácia. Neste caminho reformador, os saberes teóricos, acadêmicos e contemplativos perdem a legitimação. Para os autores, é necessário conter este modelo através da denúncia e da análise crítica de suas consequências.

Palavras-chave: Políticas públicas em educação; Aprendizado ao longo da vida; Pedagogia das competências; Neoliberalismo.

NEOLIBERAL IDEOLOGY IN BRAZILIAN EDUCATION: CONSIDERATIONS FROM CHRISTIAN LAVAL

Abstract: This article has as its central theme the structured educational reform in Brazil between 2016 and 2022, with the acceleration of the neoliberal project. Our objectives can be summarized in three topics: 1) explain the

¹Pós-graduado em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor de Filosofia na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: rafael.lopesbatista@hotmail.com.

²Pós-graduado em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor no Serviço Social da Indústria (SESI). E-mail: diegohist@gmail.com.

³Pós-graduado em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: joaopedrogoch@outlook.com.

⁴Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UNB). Professora e orientadora do curso de Especialização em Ensino de Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: tatiana.ribeiral@ufms.br.



neoliberal character of the public policies adopted in the field of basic education; 2) unveil the rhetorical strategies and subterfuges used by the reformers and; 3) provide a critical contribution to the theoretical and practical confrontation of school neoliberalism. For this, we used documentary analysis and bibliographic review as methodological resources. Thus, the examination of documents such as the Law of Directives and Bases of National Education (LDB) and the Common National Curricular Base (BNCC), as well as the use of concepts and ideas of the French sociologist Christian Laval constitute the theoretical-methodological framework for this work. Thus, it was possible to observe that both "lifelong learning" and the so-called "competency-based education" are an ideological artifice employed by multilateral organizations - such as the World Bank, and national private foundations - such as the Instituto Ayrton Senna. In the end, we conclude that the reform does not aim to promote an emancipatory education, but rather aims to conform students to the instability and precariousness of the world of work - serving its usefulness and effectiveness. In this reformation path, theoretical, academic and contemplative knowledge loses the legitimacy. For the authors, it is necessary to contain this model through the denunciation and critical analysis of its consequences

Keywords: Public policies in education; Lifelong learning; Competency-based education; Neoliberalism.

1. Introdução

Nos últimos anos está em curso no Brasil a implantação de uma série de medidas legislativas que tem alterado profundamente a educação formal em todos os seus níveis, sobretudo, a etapa do ensino médio. Ainda que o tema tenha grande impacto na formação dos jovens, para uma parte dos diretamente envolvidos com a educação (professores, pais e estudantes) parece ainda não estar claro nem a real dimensão nem as possíveis consequências advindas das transformações pelas quais passamos. Assim, à luz do sociólogo francês Christian Laval, buscaremos formular uma compreensão crítica de determinadas políticas públicas que condicionaram a situação educacional do país na atualidade. Além de Laval, o também francês Émile Durkheim será incorporado brevemente neste texto. Como observaremos ao final do artigo, apesar de separadas temporalmente por mais de um século, e reservadas suas devidas particularidades, as ideias destes dois teóricos podem ser oportunas para interpretar alguns dos principais fenômenos sociais de nossa época.

Em *A escola não é uma empresa* (LAVAL, 2004), o autor afirma que nossa época é marcada pela impregnação da ideologia neoliberal na sociedade, de modo que a educação será, ao menos em linhas gerais, a expressão dos ideais do neoliberalismo. Em Durkheim, na obra *Educação e Sociologia* (2011), encontramos o entendimento de que a educação é a representação concreta dos ideais humanitários que cada sociedade nutre, variando conforme o tempo e o espaço histórico. De maneira mais precisa, podemos dizer que de



Durkheim herdamos essencialmente aquele princípio segundo o qual “o nosso ideal pedagógico reflete nossa estrutura social” (2011, p. 106). Já no caso de Laval, seu mérito está em apresentar não só a gênese, mas também, os diversos mecanismos e as terríveis consequências sociais da excessiva intromissão da economia de mercado na educação.

Isso significa que, mesmo não a citando diretamente, Laval acaba por confirmar a tese de Durkheim acima descrita: o movimento de adaptação da escola ao modelo empresarial do capitalismo contemporâneo é a tendência natural de uma sociedade globalizada, influenciada cada vez mais pelos valores de eficácia, flexibilidade, competição e lucro. Em suma, a estrutura neoliberal da sociedade está definindo a teoria e a prática pedagógica. Ora, não seria por acaso que hoje vemos disciplinas como empreendedorismo, projeto de vida e intervenção comunitária ocuparem mais espaço no currículo do que história, sociologia ou filosofia, por exemplo.

Para levar a cabo o objetivo deste artigo – compreender e explicar a reforma educacional brasileira sob o prisma crítico da sociologia – nossa pesquisa, de natureza qualitativa e explicativa, será orientada por basicamente dois métodos, o de análise documental e o de revisão bibliográfica (GIL, 2002, p. 42-47). Sob a égide do primeiro verificaremos as normatizações centrais que constituem as políticas públicas da educação no Brasil, mais especificamente, analisaremos alguns trechos em pormenores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A observação atenta de parte destes documentos possibilitará identificar quais dos seus princípios compatibilizam a educação brasileira com a organização neoliberal da sociedade. Por sua vez, a revisão da bibliografia sociológica será importante para esclarecer as conexões e os efeitos da economia capitalista, enquanto determinante social, na reconfiguração pela qual passa a educação atualmente.

Destacaremos um dos temas que consideramos ser altamente relevante para efetuar a análise comparativa com o cenário educacional brasileiro, para assim, tentar compreendê-lo sob o ponto de vista sociológico. Desse modo, o núcleo elementar a ser investigado e que norteará este trabalho é o seguinte: o paradigma escolar baseado no aprendizado ao longo da vida, assim como sua doutrina do aprender a aprender e da pedagogia das competências enquanto desdobramentos práticos de uma estratégia de disseminação e implantação do pensamento neoliberal. Este ponto em particular, conforme veremos, se mostra presente de maneira mais ou menos explícita nos documentos normativos acima mencionados, e por isso o examinaremos mais detidamente, a fim de verificar e compreender a maneira pela qual é consolidado o ideário neoliberal no sistema educativo brasileiro.

Ao final, concluiremos que apesar de sua determinação social, ou seja, de se impor aos indivíduos de forma heterônoma e coercitiva, o modelo neoliberal de educação não é inquestionável nem insuperável. Pois, conforme demonstra Laval, tal modelo acentua as desigualdades e também reduz o conhecimento humano ao mero cálculo utilitário do sistema econômico capitalista, e por isso deve ser criticado e combatido. Também será proposta a composição de uma aliança de resistência que seja unida e coesa, com

capacidade de mobilização e articulação prática/teórica, de tal sorte que consiga incomodar e contrapor os mandos e desmandos da política neoliberal da educação.

Dessa forma, nosso trabalho tem por objetivo contribuir com o debate em relação às políticas de educação do nosso país e, sobretudo, com a reflexão a respeito da necessidade de questioná-las e revisá-las. Ao juntar a investigação sociológica com a análise seletiva de partes da legislação educacional brasileira, acreditamos contribuir para ampliar a compreensão sistemática da totalidade do fenômeno educativo em nosso tempo e espaço histórico.

2. O problema de uma definição conceitual do neoliberalismo

Frequentemente, tem se ouvido falar em neoliberalismo - utiliza-se a noção em debates políticos, conversas informais, e também nos ambientes acadêmicos. O termo é, por diversas vezes, reduzido a caricaturas, servindo mais como meio retórico do que propriamente como argumento teórico fundamentado. Por outro lado, é pertinente considerar as dificuldades de bem delimitá-lo: as contribuições teóricas que o forjam são esparsas, os seus fluxos históricos guardam muitas especificidades políticas, econômicas, culturais e geográficas e, por fim, seus efeitos práticos ainda não estão totalmente claros, seja a nível social ou a nível subjetivo. Tudo isso conspira para que o neoliberalismo seja um conceito passível de constantes mudanças, recuos e aperfeiçoamentos.

Malgrado as imprecisões no uso e no significado do conceito, prevalecem alguns consensos¹ que apontamos a seguir. 1) Sua gênese e sustentação teórica remonta a intelectuais do período entre os anos 1930 e 1940. Estes autores foram organizados em torno do que ficou conhecido, posteriormente, como sociedade *Mont Pèlerin* - uma vez que eram herdeiros críticos do liberalismo clássico e acreditavam na necessidade de sua refundação, livrando-o de qualquer crença no intervencionismo estatal na economia, a qual estava em voga depois da crise de 1929. Entre eles, podemos destacar: Milton Friedman, Ludwig Von Mises, Ludwig Von Hayek e Walter Lipman. 2) A crise econômica dos anos 1970 pôs em descrédito o keynesianismo e as demais teorias intervencionistas, fato crucial para que o neoliberalismo - que vinha sendo gestado desde a primeira metade do século XX - ganhasse credibilidade e espaço na qualidade de organizador da vida econômica-social. 3) Por fim, seu surgimento político-concreto se dá com a chegada de Ronald Reagan

¹ Embora não sistematizados da mesma maneira, os três elementos enumerados no parágrafo aparecem em diversos trabalhos sobre o tema, por exemplo: Cf. FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Cf. SPÍNOLA, V. Neoliberalismo: considerações acerca da origem e história de um pensamento único. **RDE - Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, jan. 2004, Ano VI, nº 9. Cf. SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V. JUNIOR, N.S., DUNKER, C. (Org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

(1981) e Margaret Thatcher (1979) ao poder nos Estados Unidos e no Reino Unido, respectivamente.

Traçamos estas indicações mais gerais apenas para localizar historicamente o fenômeno ao qual nos propomos a analisar. Os aspectos acima representam apenas um resumo daqueles que são os pontos os quais os pesquisadores parecem estar em consenso. Não é nosso objetivo encontrar ou forjar neste artigo uma conceituação fechada de neoliberalismo. Entretanto, não podemos nos furtar em sistematizar, ainda que provisoriamente, uma estrutura do conceito, inclusive para facilitar a associação entre os fenômenos concretos que serão analisados e a abstração conceitual do termo.

Nesse sentido, nos arriscamos aqui a oferecer a seguinte definição para neoliberalismo: sistema econômico e social que tem como princípios elementares a total liberdade mercadológica e a defesa irrestrita da propriedade privada, subsumindo a elas as outras dimensões (social, afetiva, política, intelectual) da vida humana, de forma a apoiar-se no pressuposto de que a concorrência é o motor para o progresso espiritual e material. Privatizações de serviços públicos, eliminação ou redução das despesas sociais por parte de governos, individualismo, devoção à disciplina do trabalho e à prosperidade econômica, todas estas seriam algumas das consequências provenientes da aplicação de tal conceito.

Ademais, o fato de não desprezarmos a dimensão subjetiva/emocional em que o neoliberalismo opera, sem reduzi-lo a interpretações unicamente economicistas, torna relevante a contribuição do professor Vladimir Safatle (2020). Para este autor, a efetivação do projeto neoliberal, ao contrário do que o senso comum costuma acreditar, exigiria um grau de interferência estatal elevado, maior do que o próprio liberalismo clássico (John Locke e Adam Smith, por exemplo) admitia. A grande questão seria: em quais setores da vida o Estado deveria efetivamente intervir? Na perspectiva de Safatle (2020), o neoliberalismo não trata de eliminar a ingerência do aparelho estatal na sociedade, mas sim, redirecioná-la do campo econômico para os campos dos conflitos sociais e da estrutura subjetiva dos indivíduos. Em última instância, essa estratégia visaria produzir um pensamento hegemônico no seio da sociedade, eliminando as perspectivas sociopolíticas portadoras de projetos de sociedade substancialmente conflitantes com a visão neoliberal.

Assim, a título de clarificar o entendimento de neoliberalismo que este artigo faz uso, é válido observar a caracterização abaixo, retirada do texto *A economia é a continuação da psicologia por outros meios*:

[...] o neoliberalismo é um modo de intervenção social profunda nas dimensões produtoras de conflito. Pois, para que a liberdade como empreendedorismo e livre-iniciativa pudesse reinar, o Estado deveria intervir para despolitizar a sociedade, única maneira de impedir que a política interviesse na autonomia necessária de ação da economia. [...] Isso significa, concretamente, retirar toda a pressão de instâncias, associações, instituições e sindicatos que visassem questionar tal noção de liberdade a partir da consciência da natureza fundadora da luta de classe (SAFATLE, 2020, p. 25).

De modo que se trata de:

[...] passar do social ao psíquico e levar os sujeitos a não se verem mais como portadores e mobilizadores de conflitos estruturais, mas como operadores de performance, otimizadores de marcadores não problematizados. Para tanto, seria necessário que a própria noção de conflito desaparecesse do horizonte de constituição da estrutura psíquica, que uma subjetividade própria a um esportista preocupado com performances se generalizasse, e para isso a mobilização de processos de internalização disciplinar de pressupostos morais era fundamental (SAFATLE, 2020, p. 25).

Irresistível não perguntar qual o lugar da escola num sistema como este. Teria a escola a incumbência de executar essa “internalização disciplinar de pressupostos morais”?

Antes de seguirmos, é preciso deixar claro a opção pelo nosso recorte teórico: *A escola não é uma empresa* (Laval, 2004) é uma pesquisa bastante ampla e perpassa as diversas esferas da relação entre neoliberalismo e educação, abordando, por exemplo, desde as novas características do capitalismo contemporâneo, até o perfil gerencial de poder assumido pela escola, passando por questões como as parcerias entre público e privado, o esvaziamento simbólico da função docente e a privatização de escolas. Consequentemente, se impôs ao nosso trabalho circunscrevê-lo teórica e metodologicamente à primeira parte da obra de Laval, com maior atenção na introdução e no capítulo 3, intitulado “A nova linguagem da escola”.

3. A implantação do modelo escolar neoliberal no Brasil

Como é possível constatar no livro de Laval, desde pelo menos a última década do século XX há um movimento mundial – encabeçado principalmente por órgãos supranacionais – que busca, de maneira sistematizada, instaurar reformas na educação e no papel da escola. Neste sentido, a tese central defendida pelo autor é que o modelo republicano de escola, herdeiro do Iluminismo, onde se sobressaía a ideia de que a educação cumpriria uma função emancipadora, de promoção cultural, estética e política, cede lugar ao paradigma empresarial, no qual prevalecem os valores de eficácia, competitividade, flexibilidade e desregulamentação.

Segundo o teórico francês, “a escola não é mais sustentada pelo grande discurso progressista da escola republicana, hoje em dia suspeita de ser um mito inútil”, pois “na cultura do mercado, a emancipação pelo conhecimento, velha herança das Luzes, passa como uma ideia obsoleta” (2004, p. 9). Para demonstrar esta tese, o autor analisa não só o discurso oficial dos entusiastas da reforma, isto é, políticos, intelectuais e pessoas ligadas às corporações capitalistas, mas, sobretudo, os documentos (relatórios, memorandos e comunicados) procedentes de entidades como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Europeia, entre outros.

Embora o livro tenha sido publicado originalmente na França em 2002, as mudanças às quais ele investiga estão interconectadas com parte significativa do globo, visto que uma gama de países, ocidentais e orientais, está diretamente alinhada aos preceitos e orientações das entidades acima mencionadas. Como efeito da globalização e da hegemonia neoliberal, o provável é que as reformas apregoadas por tais entidades não se restrinjam apenas ao contexto francês ou europeu, aliás, ao contrário, estas reformas chegam tanto às nações ricas quanto nas periféricas. No caso do Brasil, como veremos mais adiante, os efeitos práticos da reforma ganharam força e se tornam mais evidentes nos últimos anos. Todavia, não podemos nos enganar, pois este fenômeno está em marcha há muito mais tempo, e apesar de ser possível localizar indícios da conformação neoliberal da educação já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, é de 2016 em diante que este movimento de adaptação se intensifica.

3.1. Mecanismos pedagógicos que indicam da implementação da lógica neoliberal na educação

Tanto a chamada pedagogia das competências quanto a ideia do aprendizado ao longo da vida constituem pressupostos da doutrina educacional defendida pelos renovadores, e ambos fazem parte do aparato teórico e metodológico que embasa o modelo neoliberal de escola e de educação. Eles são problematizados por Christian Laval como parte de uma estratégia, de cunho lexical, que é utilizada pelos reformadores para introduzir no interior da escola a lógica neoliberal, subsumindo assim os objetivos do campo educacional aos do campo econômico. Interessante percebermos aqui a ambivalência e a confusão que a linguagem pode causar enquanto recurso de dominação. O sociólogo aponta que apesar do novo vocabulário ser revestido por uma aparência democrática, “a significação que as esferas dirigentes propõem é claramente utilitarista”, ou seja, os objetivos são de ordem econômica, de modo que o “esforço de conhecimento é exigido por razões de interesse pessoal e de eficácia produtiva” (LAVAL, 2004, p. 48). Tal conclusão repousa no pressuposto do autor de que o capitalismo contemporâneo faz da educação um “capital humano”, sendo convertida em mera fonte de aumento da eficácia produtiva e diferenciação concorrencial (op.cit, p. 25-37).

3.1.1. O aprendizado ao longo da vida

Há na Lei 9.394 de 1996, também conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), quatro objetivos que a etapa do Ensino Médio deve cumprir e cuja análise é fundamental para comprovar como a natureza da educação brasileira já vinha, desde aqueles tempos, se ajustando aos ditames da ideologia neoliberal. Em específico, observemos a finalidade localizada no inciso II do artigo 35: “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*” (BRASIL, 1996, grifo nosso).



Ainda mais: no tocante à questão de transformar as pessoas em eternas autorresponsáveis pela própria formação, recentemente foi aprovado outro regulamento federal que expurga quaisquer rodeios ou ambiguidades dos discursos evasivos. Trata-se da Lei 13.632 de 2018. Esta lei altera a LDB num ponto sensível: ela normatiza o “aprendizado ao longo da vida”, convertendo-o, descaradamente, em um dos princípios que regem a educação brasileira, de forma a transformar até mesmo outras modalidades educacionais em instrumentos para sua efetivação – é o caso da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação especial, que passam a seguir a diretriz do aprendizado ao longo da vida.

Pois bem, o que efetivamente essa mudança representa para a política educacional brasileira? Pode ser observada como a democratização do ensino e da cultura para todas as classes sociais ou deve ser interpretada como véu ideológico que encobre os interesses de mercado? A política nacional de educação passa a assumir quais referenciais e pressupostos teóricos a partir do momento em que adota a doutrina da aprendizagem ao longo da vida como princípio regulador?

Seguindo a interpretação do sociólogo francês, podemos afirmar que o princípio da aprendizagem ao longo da vida tem como desdobramento pedagógico e metodológico o princípio do “aprender a aprender”, sendo ambos umbilicalmente interligados. De tal sorte que de acordo com Laval, o enfoque essencial deste mecanismo:

[...] repousa na capacidade do trabalhador continuar, durante toda sua existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente. [...] as análises convergentes dos meios industriais e das esferas políticas consistem em pensar que a escola deve fornecer as ferramentas suficientes para que o indivíduo tenha autonomia necessária para uma autoformação permanente, para uma ‘autoaprendizagem contínua’. A escola deve, em função disso, abandonar tudo o que se pareça com uma ‘acumulação’ de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos (LAVAL, 2004, p. 49).

Ao observar as Leis 9.394/1996 e 13.638/2018, acima referidas, podemos inferir que a partir delas espera-se a gradual e sistematizada “adaptação permanente do assalariado às transformações econômicas e às necessidades do mercado” (LAVAL, 2004, p.49). O caminho para alcançar essa adaptação é trilhado através da promoção de competências elementares pré-estabelecidas, as quais são incorporadas dentro do quadro de referência dos quatro “pilares da educação”: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”, pilares estes elaborados em 1996 pelo relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, de Jaques Delors¹.

¹ No relatório em questão há uma seção com o sugestivo nome “A procura de educação para fins econômicos”, onde podemos ler: “Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e

Desta maneira, aptidões como capacidade de comunicação, trabalho em equipe, gestão das emoções (competências socioemocionais), criatividade etc. seriam todas derivadas daquelas aprendizagens basilares. Não obstante, ainda é preciso cuidado com esse linguajar sedutor utilizado pelos ideólogos da reforma educacional, pois o mesmo pode camuflar um objetivo predominantemente econômico, qual seja: capacitar indivíduos que se adequem, sem grandes resistências, às velozes mudanças que ocorrem no mundo do trabalho.

Há ainda outro aspecto imprescindível para se refletir. De acordo com Laval (2004), este paradigma educacional conduz à dissolução da preeminência da escola enquanto espaço de aprendizagem, pois possibilita que outros “atores” sociais cumpram as mesmas funções, daí, por exemplo, a família, a comunidade local, empresas e ONGs, serem também responsáveis por educar os cidadãos. O perigo disso, ainda segundo o sociólogo, é que tal modelo poderá causar a dissolução dos conteúdos, o empobrecimento cultural e a desordem ou inversão de papéis sociais. Para nosso autor, o aprendizado ao longo de toda vida gera uma “confusão de lugares”, e um de seus exemplos diz respeito à reviravolta nas funções que os professores passam a ter que desempenhar nesse modelo educacional. Segundo o estudioso francês, estes profissionais “se tornarão ‘guias, tutores e mediadores’ que deverão acompanhar os indivíduos isolados no seu processo de formação” (LAVAL, 2004, p. 53). Inevitavelmente, tal exemplo nos remete ao caso brasileiro, onde o mesmo discurso, o mesmo palavrório, se tornou hegemônico.

Baseando-se no documento da OCDE e em um Memorando da Comissão Europeia, o autor demonstra que na verdade “o aprendizado ao longo da vida está por toda parte e em nenhuma”, pois sendo efetuado tanto em instituições formais quanto fora delas, a educação passa a se embaralhar com “a vida de um eterno aprendiz ‘responsabilizado’ pelo seu dever contínuo de aprender” (LAVAL, 2004, p. 52).

Na esteira destas reflexões, a pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), Marcela Pronko, explica o nítido alinhamento do nosso país com o Banco Mundial através da diferença entre escolarização e aprendizagem. O órgão em questão adota em suas orientações o termo “aprendizagem” e não “escolarização”. Na concepção da especialista, isso significaria retirar o papel primordial que a escola ocupa na formação científica e cultural dos cidadãos, e, conseqüentemente, exigiria menos investimento estatal na educação pública. Aqui, somos levados a traçar as semelhanças entre estas colocações e as de Laval, no sentido em que ambas detectam o eminente risco de, seguindo as diretrizes de organizações como Banco Mundial e OCDE, a educação ficar a cargo cada vez mais dos indivíduos, transformando a vida num grande centro de “aprendizagens” eternas, pois os

capazes de dominar essas transformações” (1996, p. 72). Cf.: UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Cortez Editora: São Paulo, 1996. Disponível em: http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 26 dez. 2021.



ambientes institucionalizados perdem espaço gradativamente. De acordo com a pesquisadora a

[...] escolarização pressupõe uma educação institucionalizada, sistemática, com uma concepção ampla de ensino e aprendizagem, na qual o professor e a autonomia do professor são fundamentais, na qual se pensa uma formação integral das crianças e dos jovens. Tudo isso passa a ser substituído na estratégia do Banco Mundial pela noção de aprendizagem, na qual a escola deixa de ser o lugar principal da educação e passa ser mais um lugar onde essa aprendizagem é possível (PRONKO, 2021).

A autora esclarece essa questão explicando que a situação do Brasil, caracterizada por um "capitalismo periférico", determina a concepção de educação que entidades como o Banco Mundial querem transpor à política nacional. Para Marcela Pronko, o fato do Brasil ser majoritariamente exportador de matérias-primas, sem grande complexidade tecnológica, torna suficiente a implantação de um modelo educacional que

seja capaz de inserir [a juventude brasileira] em tarefas que, cada vez mais, respondem a uma concepção de trabalhos simples, atividades que exigem força física e um mínimo de operacionalização de determinadas tecnologias, mas não a compreensão dessas tecnologias (PRONKO, 2021).

3.1.2. A pedagogia das competências

A Base Nacional Comum Curricular, documento que normatiza e estabelece, a nível nacional, as "aprendizagens essenciais" que os estudantes devem desenvolver ao longo de seu trajeto na educação básica (BRASIL, 2018b, p. 07), deixa bem claro, já em seus fundamentos pedagógicos, que fazem parte de suas balizas avaliativas os mesmos critérios utilizados pela OCDE. E por essa razão:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, *sobretudo, do que devem "saber fazer"* (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018b, p. 13, grifo nosso).

É importante se atentar à parte enfatizada desta citação na medida em que demonstra a prevalência do conceito de competência como algo utilitário,

indicando a passagem da escola para uma cultura de inclinação mais praticista. Apesar da BNCC adotar, conforme o fragmento acima ilustra, uma concepção bastante genérica de competência, a prioridade está claramente direcionada para a aplicabilidade do saber. Buscando explicar esse fenômeno – que começa a adentrar na educação mundial de maneira coordenada desde meados dos anos 1990 –, Laval o denomina de “cultura útil”. Para Laval, “o utilitarismo que caracteriza o ‘espírito do capitalismo’ não é contra o saber em geral, nem mesmo contra o saber para um maior número de pessoas, ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho” (LAVAL, 2004, p.23). Portanto, ao indicar que seu núcleo de ação é o desenvolvimento de competências, a BNCC está formalmente inserindo a educação brasileira neste espírito capitalista baseado na cultura da utilidade.

Podemos dizer que essa pedagogia das competências guarda relação direta com o princípio mais geral do “aprender a aprender” – este por sua vez ligado à necessidade de formar pessoas preparadas para o novo “cenário mundial” (BRASIL, 2018b, p.14). Sob essa perspectiva, o desenvolvimento de alguns atributos impõe-se como imperativo na relação ensino-aprendizagem, e exatamente neste ponto começamos a perceber com maior clareza a infiltração de um vocabulário que até então era praticamente estranho à legislação educacional brasileira: termos típicos do mundo empresarial como “abertura ao novo”, “colaborativo”, “resiliente”, “produtivo”, surgem como expressões das habilidades a serem engendradas nos estudantes.

Voltando àquele problema da linguagem, o autor compreende que a expressão “competência” é demasiada elástica, polissêmica, e por esse motivo é capaz de servir de subterfúgio para as mais diversas intenções não explícitas – servindo assim como uma espécie de disfarce ideológico. Nesse sentido, não seria à toa que o foco nas competências tende a ocupar o centro gravitacional da esfera educativa substituindo, aos poucos, a noção de conhecimento. Desse modo, a noção de competência opera como estratégia de inserção da ideologia neoliberal na escola, funcionando de maneira a relativizar os conhecimentos e conteúdos institucionais, e promovendo valores do domínio corporativo, como produtividade, eficácia e flexibilidade.

Laval exemplifica esta situação com a questão dos diplomas (2004, p. 54). O fortalecimento da ideia de competências na educação enfatiza a predisposição em diminuir o mérito e o prestígio dos diplomas, cuja representação simbólica guardaria certa autoridade profissional e pessoal, derivada de um conjunto de lutas histórico-sociais coletivas. Entretanto, no paradigma neoliberal é possível que o poder de atestar a qualificação dos trabalhadores fique centrado mais nas mãos do próprio mercado do que sob o controle do Estado ou das instituições por ele chefiadas. Neste ponto, o autor parece defender que apesar de algumas críticas do patronato terem certo grau de legitimidade em relação a uma possível paralisia na dinâmica profissional dos trabalhadores, o diploma, enquanto meio formal socialmente reconhecido, deveria ainda permanecer como ferramenta válida para mensurar a qualificação dos indivíduos. Isso possibilitaria, inclusive, fazer dele um meio de resistência ao arbítrio dos empregadores. Em outras palavras, na “sociedade salarial”, fordista, o diploma ainda detinha valor simbólico através do qual os

assalariados podiam minimamente fazer frente aos patrões na exigência por salários justos. Com a ascensão das competências como categoria balizadora da educação institucional, esse poder é diluído, pois, conforme o sociólogo:

Definida como característica individual, a categoria de 'competência' participa da estratégia de individualização perseguida pelas novas políticas de gestão de 'recursos humanos'. Qualidade pessoal reconhecida em um dado momento, ela não suporta nenhum direito, não liga o trabalhador a nenhum grupo, a nenhuma história coletiva, ela tende preferencialmente a seu isolamento e despedaça seu percurso profissional. O empregador não compra mais somente um serviço produtor com uma duração definida, nem mesmo uma qualificação reconhecida dentro de um quadro coletivo como no tempo da regulamentação fordista pós-guerra, ele compra sobretudo um 'capital humano', uma 'personalidade global' combinando uma qualificação profissional *stritu sensu*, um comportamento adaptado à empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa, etc." (LAVAL, 2004, p. 57).

Similar ao conceito de aprendizado ao longo da vida, a pedagogia das competências tem como parâmetro definidor a utilidade, pois nela os saberes teóricos, acadêmicos ou contemplativos não dispõem de grande legitimação. O mais importante é "mobilizar" os conhecimentos, colocá-los em prática, visto que assim se convertem em competências.

É sintomático perceber que a ascensão deste modelo pedagógico busca englobar não apenas as dimensões sociais da vida humana, mas também, sobretudo, as dimensões afetiva e subjetiva. Neste sentido, e especificamente no contexto brasileiro, é indispensável ter em conta a função do Instituto Ayrton Senna (IAS) na formulação e implementação de políticas públicas na educação. Tal entidade, aliada de diversas secretarias estaduais e municipais de educação pelo Brasil a fora, concebe o conceito de "competência socioemocional" como:

Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar consigo mesmo e os outros, compreender e *gerir* emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações novas de maneira construtiva e criativa (Instituto Ayrton Senna, 2015, p. 14, grifo nosso).

Ora, até mesmo as emoções devem obedecer a lógica do gerenciamento. Numa sociedade extremamente desigual, onde agentes governamentais e setores econômicos se empenham em conduzir reformas de caráter ultraliberal – sejam elas trabalhistas, previdenciárias ou administrativas – os indivíduos ficam cada vez mais desprotegidos, precarizados. Dentro de tal contexto a educação parece despontar como dispositivo ideológico de validação e ao mesmo tempo de atenuação das consequências causadas pelas políticas neoliberais, inculcando nos sujeitos seus valores e crenças. Assim, a escola se

torna espaço no qual os sentimentos de frustração, angústia, depressão, solidão e estresse, tentam ser amenizados por meio de mecanismos pedagógicos que buscam desenvolver resiliência emocional, tolerância ao estresse e à frustração¹. Em suma, seria possível entender a pedagogia das competências como um recurso de tendência gerencial, segundo o qual os problemas sociais e subjetivos podem ser administrados e tratados dentro da lógica empresarial.

Bom, será então que naquela definição de competência socioemocional do IAS o aparente discurso emancipatório e humanista não seria mero artifício retórico? Ideologia linguisticamente disfarçada? Se considerarmos que a política brasileira tem adotado (implícita ou explicitamente) em sua reformulação educacional a ideologia ultraliberal; e, somado a isso, se levarmos em conta os inúmeros fatos, documentos e falas de autoridades que Laval expõe em seu livro, poderemos concluir, com elevado grau de segurança, que o palavrório humanístico e aparentemente emancipatório difundido pelos reformadores – e pela BNCC enquanto sua normatização jurídica – é mero engodo, artimanha que em última análise visa resolver necessidades e insuficiências do capitalismo contemporâneo (muitas inclusive geradas por ele mesmo).

Quem não se “abre ao novo”, quem não é “resiliente”, “colaborativo”, em suma, quem não estiver disposto a delegar para si mesmo a necessidade de conduzir a própria formação educacional, estará condenado a ser um fracassado, um ser que subsiste às margens da sociedade. Ilustra bem este problema a passagem a seguir:

Esse ‘novo paradigma’ quer responsabilizar os cidadãos por seu dever de aprender. Nesse sentido, mais do que uma resposta às necessidades de autonomia e de expansão pessoal, é uma obrigação de sobrevivência no mercado de trabalho que comanda essa forma pedagógica da existência. [...] Se os indivíduos não são mais capazes de ‘gerenciar a incerteza’ e de ‘assegurar a empregabilidade’ em uma sociedade onde o risco de marginalização é cada vez maior, a eficácia global da economia será diminuída (LAVAL, 2004, p.51).

Logo, as teorias do “aprendizado ao longo da vida” e do “aprender a aprender” constituem parte de uma estratégia global que quer ditar o rumo das políticas públicas dos países, independentemente de suas particularidades, isso por que, ao menos os traços e princípios gerais, tendem a se impor. A intenção desse movimento é promover o espírito individualista nas relações e nos processos sociais, elevando a racionalidade empresarial a status de paradigma. Desta forma, visam instruir os indivíduos para a fluidez do mundo

¹ No próprio website oficial do Instituto Ayrton Senna há abundante material de divulgação sobre todas as competências socioemocionais, aqui destacamos apenas aquelas que nos parecem mais diretamente ligadas às exigências do universo corporativo. Cf.: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>. Acesso em: 28 dez. 2021.

capitalista preparando-os para a instabilidade e a incerteza quanto ao futuro e aos seus meios de sustento.

4. A pertinência de Durkheim

Se por um instante nos voltarmos para o pensamento sociológico clássico, mais precisamente o de Émile Durkheim, veremos que a transformação pela qual passa a educação brasileira não deveria nos surpreender tanto. Nos textos que compõem o livro *Educação e Sociologia* (DURKHEIM, 2011) há o entendimento de que a educação deve ser submetida ao conceito de fato social, devendo ser compreendida segundo os aspectos de externalidade e coerção. Isso significa que, sob o ponto de vista da externalidade, os indivíduos sofreriam nas instituições educacionais um tipo de modelagem social representativa dos costumes, valores, ideias e crenças típicas daquela determinada sociedade. Por sua vez, o processo de internalização e transmissão de todo esse arcabouço cultural, conforme a qualidade de coerção, não se realizaria dependendo da livre escolha dos indivíduos, ao contrário, seria efetuado com a força de uma obrigação, independentemente das vontades particulares, pois provêm dessa transmissão as condições para a conservação da comunidade. Assim, é através da educação que as crianças seriam socializadas, homogeneizadas com a fixação de semelhanças fundamentais para a vida coletiva, pois, afinal, a educação é o “meio pelo qual a sociedade renova eternamente suas condições de sua própria existência” (DURKHEIM, 2011, p. 108).

Para o fundador da sociologia, a educação passava longe de ter um modelo único e universal, antes, atenderia sempre aos contextos e interesses específicos de cada comunidade, variando conforme o modelo idealizado de humanidade que cultivassem. Porém, guardadas as contingências sociais, científicas, históricas, geográficas e culturais, toda e qualquer educação portaria o princípio essencial da reprodução social, sendo incontornável seu caráter socializador, o qual “insere” as novas gerações em determinada visão de mundo. Como diz o autor:

[...] não há nenhum povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social a qual elas pertencem” (DURKHEIM, 2011, p. 104).

Por conseguinte, para a perpetuação de qualquer comunidade é indispensável o recurso à educação, de tal modo que esta reflete a organização da sociedade e ao mesmo tempo é a sua base.

Se admitirmos a validade destas ideias, logicamente seremos levados a concluir que a reforma da educação, parcialmente discutida neste artigo, é uma consequência “natural” do nosso sistema socioeconômico. Nessa perspectiva, políticas públicas como LDB e BNCC despontam como a concretização da adequação educacional aos ditames do empresariado que representa o poder e os interesses do capital. Quer dizer, no pensamento de Durkheim, elaborado há mais de um século, já estava constatado os indícios



de que o tipo de educação nutrido na sociedade dependeria do conjunto de disposições espirituais (moral, crenças e valores) que estruturam materialmente a organização social. No nosso atual tempo histórico, sabemos que prevalecem as características da estrutura neoliberal de sociedade, tais como individualismo, culto à maximização de riquezas e à produtividade, concorrência exacerbada e idolatria da propriedade privada. Neste sentido, reconfigurar a educação para que se adeque à reprodução e manutenção da hegemonia daquelas características (subjéctiva e objetivamente instituídas) é algo quase que inevitável. Dito de outra maneira: é evidente que se vivemos numa sociedade neoliberal a educação também será neoliberal. É praticamente uma consequência lógica.

É óbvio que a brevíssima análise supra não tem o intuito de advogar uma leitura conformista ou determinista das ideias de Durkheim, até porque ainda que sempre colocasse a coletividade acima dos indivíduos, o autor reconhecia o papel destes no curso das transformações históricas, assim como suas forças para promover os grandes progressos da humanidade. A intenção ao trazer para o debate suas colocações foi demonstrar como as forças sociais determinam as mais diversas circunstâncias da vida colectiva, inclusive a maneira como praticamos a educação institucional. Em poucas palavras, utilizando os argumentos fornecidos por Durkheim, certamente não cairemos no erro grotesco de desvincular a educação de projetos sociopolíticos e económicos. Trata-se, em última análise, de combater, com o auxílio teórico da sociologia clássica, a despolitização germinada pelas ideias neoliberais, a qual tende a separar – no plano das estratégias pedagógicas – a escola e a educação da totalidade social, política e económica.

5. Considerações finais

À medida que avançávamos no texto, vimos o quanto a política nacional de educação tem se adiantado em ajustar-se aos ditames dos órgãos do capitalismo global, corroborando o alerta de que esse processo pode ser enganoso ao se revestir com uma aparência democrática e humanista. Se o neoliberalismo escolar continuar se reproduzindo sem limitações, é provável que no final das contas sejam poucas as conquistas históricas que sobrevivam, assim como é provável a manutenção e o aprofundamento das desigualdades, o esfacelamento dos conhecimentos historicamente acumulados, além, é claro, do conformismo e da despolitização dos indivíduos.

Portanto, para as pessoas que se opõem a esse movimento é urgente organizar a mobilização em dois níveis, o teórico e o prático. No âmbito prático, em especial nós, professores, devemos aproveitar as brechas da legislação como espaços de resistência fazendo contraposição, na medida do possível, à naturalização do ideário neoliberal. Fundamental também dialogar com os demais colegas profissionais da educação, particularmente aqueles do chão da escola, mas também com os pais e a sociedade civil em geral, buscando expandir e clarificar o debate. Defender o carácter público e emancipador da educação; exigir investimentos públicos maciços; assim como

resguardar a função da escola como disseminadora do conhecimento humano historicamente acumulado, sem restringir este bem cultural às classes dominantes e socialmente favorecidas. Estes seriam, na perspectiva mais imediata, os compromissos práticos dos grupos sociais opostos à reforma neoliberal da educação. Enfim, trata-se de direcionar os esforços para a compreensão crítica e para a consequente necessidade de revisar ou reformular as reformas em curso, questionando-as e apontando seus limites e implicações, sempre com o objetivo de assegurar um modelo de educação verdadeiramente democrático.

Do ponto de vista teórico, é claro e manifesto haver no interior das instituições brasileiras de ensino superior o florescimento de uma dinâmica de objeção a esse paradigma educacional, expressa por uma série de trabalhos que de uma forma ou de outra contestam as políticas públicas alinhadas aos preceitos do empresariado nacional e mundial. Mas ainda parece ser algo embrionário e disperso, faltando assim uma linha de atuação mais coesa e organizada. Uma das razões para explicar isso provavelmente seja a inércia predominante durante muito tempo nos círculos mais à esquerda, fazendo com que o discurso dos reformadores se perpetuasse nas esferas políticas e midiáticas sem grandes dificuldades ou contraposições. Com raras exceções (entre elas o estudo do próprio Laval), é difícil encontrar anteriores a 2016 – ano a partir do qual as reformas são bruscamente aceleradas com a presidência de Michel Temer – teses, dissertações, livros ou artigos que problematizem ou que se oponham ao movimento neoliberal na educação. A impressão é que somente com o choque de realidade causado pelos governos direitistas de Temer e, posteriormente, de Bolsonaro, as pessoas comprometidas com a educação pública passem a se dar conta e a reagir ao processo que estávamos atravessando.

Por isso, agora é indispensável construir, conjuntamente, uma agenda de pesquisa que compreenda, relacione e explique todas as nuances e modos de operacionalização da ideologia ultraliberal. Por exemplo, no início deste artigo trouxemos a contribuição do filósofo brasileiro Vladimir Safatle, que é um dos coordenadores do grupo de pesquisa Laboratório de teoria social, filosofia e psicanálise (Latesfip), incumbido de estudar, entre outros temas, os impactos clínicos e psíquicos do neoliberalismo na formação da subjetividade humana. Novamente, apenas a título de exemplo, seria interessantíssimo entender criticamente as “competências socioemocionais” à luz deste tipo de pesquisa, articulando os lados psicológico e social do problema. Por que estas competências são tão importantes? Serviriam como tentativa de minimizar os malefícios na saúde mental (estresse, depressão, ansiedade, *burnout*) das novas gerações, acarretados em grande medida pelo sistema social vigente? Esse enfoque no aspecto emocional e subjetivo da educação seria uma estratégia mais rebuscada de dominação de classe?

Enfim, arquitetar essa agenda de pesquisa englobando todas as regiões do país, de forma coesa, e que ao mesmo tempo construa pontes com os trabalhadores da educação pública é tarefa vital para contestar organizadamente a introdução da lógica de mercado na escola. Trata-se de, sem ignorar a dimensão socialmente impositiva da reforma, encontrar meios

de resistência, compreendendo que a mesma retrata políticas enviesadas por um pensamento que pode fazer retroceder conquistas sociais históricas.

Referências

- BANCO Mundial e os rumos da educação. EPSJV/Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/banco-mundial-e-os-rumos-da-educacao>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em: 23 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (2018b). Brasília, DF. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora vozes, 2011.
- FREITAS, Luiz Carlos de **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. Instituto Ayrton Senna, c2021. Competências socioemocionais para contextos de crise. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crieses.html>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.
- SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir. JUNIOR, Nelson Silva., DUNKER, Christian Ingo Lenz. (Org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 17-46.
- SPÍNOLA, Vera. Neoliberalismo: considerações acerca da origem e história de um pensamento único. **RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, jan. 2004, Ano VI, nº 9, p. 104-114. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/117/121>. Acesso em: 30 dez. 2021.
- UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Cortez Editora: São Paulo, 1996. Disponível em: http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 26 dez. 2021.

Recebido em: 3 de julho de 2022.
Aceito em: 3 de novembro de 2022.
Publicado em: 11 de dezembro de 2022.

