



**VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas
em Políticas Educacionais e
Experiências Interdisciplinares na Educação**

13, 14 e 15
junho de 2022

ISSN: 2525-9571

Vol. 6 | Nº. 1 | Ano 2022

Eixo temático: Políticas públicas
educacionais

**Danielle Araújo Ferreira
Marques**

Universidade Federal de Goiás
daniellemarques@setasc.mt.gov.br

**Marcilene Dias Bruno de
Almeida**

Universidade Federal de Goiás
marcilene.dias@ifg.edu.br

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
instrumento de governamentalidade e
subjetivação neoliberal**

**THE REFORM OF SECONDARY
EDUCATION: instrument of neoliberal
governmentality and subjectivation**



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a política educacional para o Ensino Médio a partir da última reforma colocada em prática através da Lei nº 13.415, de 2017, discutindo principalmente a questão relacionada à dualidade histórica em que se inscreve. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica e documental. Argumenta-se que o desenvolvimento desta política tem se inscrito em um contexto de formatação de subjetividades e de governamentalidade voltadas para a conformação ao ideário neoliberal, em que, a depender da origem socioeconômica, os jovens são direcionados para a continuação dos estudos ou, mais diretamente, para o mercado de trabalho. Conclui-se pela necessidade de ressignificação da discussão sobre o tema que considere estes atravessamentos, de maneira que sejam vislumbradas efetivamente oportunidades de escolhas aos jovens.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Dualidade. Subjetividade neoliberal. Governamentalidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze the policy for secondary education from the last reform put into practice through Law nº 13.415, 2017, mainly discussing the issue related to the historical duality in which it is inscribed. This is a qualitative research, based on a bibliographic and documental review. It is argued that the development of this policy has been inscribed in a context of formatting subjectivities and governmentality related to the conformation to neoliberal ideology, in which, depending on the socioeconomic origin, young people are directed to continue their studies or, more directly to the job market. It is concluded that it is necessary to give a new meaning to the discussion of this subject that considers these crossings, so that opportunities for choices can be effectively given for young people.

Keywords: High School reform. Duality. Neoliberal subjectivity. Governmentality.



1. INTRODUÇÃO

Problematizar uma política pública envolve, além da necessária contextualização sobre as diferentes concepções sobre ela construídas, a análise sobre como, em um espectro mais amplo, tem sido pensado o Estado e suas funções. Assim, a discussão que abarca as políticas educacionais deve envolver um esforço de compreensão sobre as concepções de educação em disputa em diferentes momentos históricos e, conseqüentemente, sobre as funções a ela atribuídas pelos diferentes grupos sociais, com interesses muitas vezes antagônicos.

As análises das diferentes concepções sobre a educação e o Estado perpassam, ainda, uma compreensão mais ampla que deve ser considerada para que os problemas enfrentados no campo educacional sejam criticamente compreendidos e combatidos. Entre as diferentes visões de mundo construídas e defendidas na sociedade, aquelas que se sobressaem no campo de disputa determinam em grande parte as questões que serão consideradas problemas para o enfrentamento pelo Estado. Conhecer estas linhas de força produzidas e reproduzidas no campo permite, assim, o desvendamento dos seus traços hegemônicos (Ortiz, 2009) e, portanto, possibilita a contextualização histórica e a crítica dos avanços e/ou retrocessos.

Nesse sentido, Dourado (2010) destaca a necessária complexificação do processo de análise das políticas educacionais, que deve extrapolar as ações e os programas circunscritos à esfera educacional e requer, assim, análises mais globais, capazes de situá-las no âmbito das demais políticas sociais e econômicas.

Pensar, dessa maneira, as políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil, principalmente diante da última reforma desta etapa de ensino (Lei n. 13.415, de 2017), exige a reflexão histórica sobre como o Estado brasileiro têm se colocado diante das exigências do neoliberalismo, entendido como um movimento econômico, político, normativo e ideológico que busca atender aos desafios engendrados pelo desenvolvimento do capitalismo.

Para sustentar e dirimir as contradições desta agenda neoliberal, exemplificada no contexto reformista das políticas, o Estado necessita de um amplo consenso da sociedade, ainda que possa enfrentar resistências de alguns grupos. A construção deste consenso em relação à atuação do Estado e ao formato das políticas que promove está, assim, intrinsecamente relacionado à formação de subjetividades com ela condizentes, ou seja, de



subjetividades neoliberais.

O presente texto propõe, desta maneira, trazer elementos para a compreensão do atual contexto reformista do Ensino Médio e a dualidade em que se inscreve historicamente, argumentando que, enquanto parte de um espectro mais amplo de formatação neoliberal de subjetividades, a reforma tem sido utilizada como instrumento de governamentalidade que, conforme apontam Dardot e Laval (2016), governa os sujeitos através da difusão de uma racionalidade global que funciona como uma evidência amplamente compartilhada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica e documental.

Ao indicar que, com as mudanças curriculares e a sua flexibilização através da implantação de itinerários formativos ou de disciplinas eletivas ou projeto de vida, os jovens podem escolher suas trajetórias e tornarem-se “protagonistas”, a reforma do Ensino Médio e sua correspondente base curricular acabam por restringir e controlar o destino de jovens que possuem em sua origem familiar capital social e econômico mais restritos. Dessa maneira, a política atual para esta etapa de ensino pode ser considerada um instrumento de governamentalidade do Estado e de constituição de subjetividades neoliberais.

2. O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O ENGENDRAMENTO DE SUBJETIVIDADES NEOLIBERAIS

As análises sobre o Estado não têm origem na era moderna. Desde a Grécia antiga existe a preocupação sobre o Estado, os governos e suas relações com a sociedade. Em contraposição às explicações mágicas e religiosas da Idade Média, as explicações para o fundamento do Estado no pensamento moderno basearam-se na ideia do direito natural, partindo do estudo da natureza humana. (Montaño; Duriguetto, 2011).

Desde então, diferentes adjetivações de Estado têm sido propostas de acordo com posicionamentos e percepções sobre a intervenção estatal na economia e em diferentes campos em que a sociedade se organiza, assim como nos problemas decorrentes do sistema econômico capitalista. O Estado chamado liberal, assim, teria emergido a partir de ideais filosóficos e políticos, mas teria incorporado seu viés econômico, a partir do século XVIII, com Adam Smith e Stuart Mill. (Paulani, 2005 *apud* Miranda, 2020).

Entre os dogmas do pensamento liberal estão, além da defesa de um direito natural, da



liberdade de comércio e da propriedade privada, a premissa de um suposto equilíbrio do mercado. A perspectiva socialista de Estado questiona estes pressupostos, indicando que a igualdade preconizada pelo liberalismo seria uma metafísica naturalista apenas fictícia. (Dardot; Laval, 2016).

A grande crise de 1929 encerrou a fase clássica do capitalismo imperialista e implicou um colapso dos valores e instituições liberais, impelindo alguns setores a perceber a necessidade de novas formas de intervenção do Estado na economia. Emergem, assim, variadas formas de Estados sociais-democratas, como o denominado Estado de bem-estar social ou “liberalismo embutido”. (Harvey, 2008 *apud* Miranda, 2020).

Dardot e Laval (2016), utilizando um termo cunhado por Michel Foucault, observam que a crise do liberalismo é uma crise da *governamentalidade* liberal, ou seja, uma crise que apresenta o problema prático da intervenção política diante de questões econômicas e sociais novas que surgiram frente às mutações organizacionais do capitalismo e aos conflitos de classe que ameaçavam à propriedade privada. Um conjunto de mudanças começava, então, a ser proposto na economia, no Estado e na sociedade, mas também nas subjetividades.

A “estratégia neoliberal”, então, entendida como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos de poder que visam à instauração de novas condições políticas e a alteração das relações sociais (Dardot; Laval, 2016) vem incidindo fortemente sobre o planejamento e a execução das políticas públicas, inclusive a educação.

Bourdieu (2014) destaca, neste sentido, que o neoliberalismo necessita do Estado para se manter a partir dos recursos financeiros que este dispõe, sendo crescentes as investidas de financeirização estatal para vários serviços privados, como saúde, educação e segurança. Ao inculcar formas e categorias de percepção e compreensão comuns da vida social, por meio de uma submissão à ordem estabelecida, o Estado contribui para a produção e reprodução das classificações sociais, através da qual os agentes são quantificados e codificados.

Nesse aspecto, o Estado não se apresenta como um aparelho para o bem comum, mas como um instrumento de manutenção da ordem pública em proveito dos dominantes, contribuindo para a conservação da sociedade e das condições de acumulação do capital. Além disso, o Estado molda as estruturas mentais e impõe princípios de visão e de divisão



comuns, fundamentados num conformismo lógico e moral e no consenso sobre o sentido e valor do mundo social. (Bourdieu, 2014).

Este Estado neoliberal, portanto, busca soluções para o enfrentamento dos problemas gerados pelo capitalismo que passam por ações muito específicas na agenda das políticas públicas, inclusive nas políticas educacionais. Assim, uma reforma para o Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 2017) que, teoricamente, para ser efetivada precisaria do aporte de mais recursos financeiros, é aprovada no ano posterior a uma Emenda Constitucional (EC nº 95, de 2016) que estabelece limites no investimento público para os 20 anos subsequentes.

Para que estas contradições não sejam obstáculos para a implementação das mudanças exigidas pelo neoliberalismo, torna-se necessário, então, a adequação dos sujeitos e a conformação de suas subjetividades. A norma neoliberal implica, assim, em uma remodelação da subjetividade ou na construção de uma “subjetivação contábil e financeira” (Dardot; Laval, 2016, p. 31) e em uma mudança profunda na “forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos”. (Dardot; Laval, 2016, p. 16). Os indivíduos são instados a se conceberem como uma empresa, imersos em valores ligados à competitividade generalizada e ao autogoverno.

A partir, então, da compreensão do neoliberalismo como uma racionalidade governamental que generaliza uma determinada lógica normativa e que afeta desde as concepções sobre o Estado até a construção das subjetividades, é possível refletir sobre como as políticas educacionais, como a do Ensino Médio, são inscritas e, ao mesmo tempo, contribuem para a manutenção deste sistema normativo.

3. ENSINO MÉDIO REFORMADO: INSTRUMENTO DE GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Dardot e Laval (2016) contextualizam a formação da racionalidade neoliberal como uma nova razão do mundo gerada no processo de luta ideológica estabelecido diante das críticas ao Estado de bem-estar social. Para os autores, a legitimação desta nova norma exigiu não apenas a conversão dos espíritos, mas também uma mudança comportamental a partir de técnicas e dispositivos de disciplina, ou seja, sistemas de coação econômicos e sociais que obrigam os indivíduos a um autogoverno. A instauração desta racionalidade se impôs “como



único quadro de inteligibilidade da conduta humana?”. (Dardot; Laval, 2016, p. 193).

O ensino médio no Brasil, historicamente, emerge num campo de disputas a partir de diferentes concepções de educação e de formação para os jovens e a recente reforma, inscrita neste contexto, necessitou, apesar de suas inúmeras contradições, de um consentimento popular para ser implementada e, da mesma forma, busca produzir subjetividades que sejam com ela condizentes.

Nesse aspecto, Bourdieu destaca como o campo social é permeado por relações de poder entre dominantes e dominados, em que os agentes são necessariamente coniventes, adversários e/ou cúmplices, delimitando o campo legítimo da discussão, em um consenso operacional. (Ortiz, 1983). Dessa forma, refletir sobre as políticas educacionais ou o contexto do ensino médio envolve pensar nas relações de poder para além do próprio campo, mas inseridas nas discussões que passam pela representação das juventudes, as funções delegadas à escola e à educação e a distribuição de poder entre diferentes grupos.

Cabe, assim, problematizar os argumentos colocados como justificativa para a última reforma e os contornos que o Ensino Médio passou a assumir. Existiria, como se veicula, uma crise de identidade histórica nesta etapa de ensino? A sua qualidade estaria ligada a esta pretensa crise de identidade? Respostas para estes questionamentos direcionaram e direcionam os formatos que o Ensino Médio vem assumindo e são usadas como justificativa para processos reformistas e, portanto, merecem ser objeto de reflexão permanente.

Em um cenário de disputas em que perpassou, entre outras questões, a discussão sobre a adequação às demandas econômicas, a reforma do ensino médio esteve alicerçada, segundo Ferreti e Silva (2017), em um contexto de disputas por hegemonia. Para os autores,

O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias. (Ferreti; Silva, 2017, p. 396).

Entre as principais propostas, a reforma aumenta progressivamente a carga horária do Ensino Médio, fomentando a implementação de escolas em tempo integral, e institui áreas de



conhecimento, através das quais são definidos “direitos e objetivos de aprendizagem”. O currículo passa a ser composto pela BNCC e pelos itinerários formativos, que “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. (Brasil, 2017).

Apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática são obrigatórias nos três anos do ensino médio. Assim, a ideia de que os itinerários formativos promoverão flexibilidade curricular pode, na prática, promover um aligeiramento no ensino de muitas disciplinas. Além disso, condicionar a sua oferta à possibilidade de organização dos sistemas de ensino deixa evidente a indução à aceitação dos estudantes ao que é “possível” e não ao que efetivamente desejam, escolhem ou que pensam ser a eles/as necessário e importante.

São ressignificados, assim, neste contexto, conceitos como “projetos de vida” e “protagonismo juvenil” e são utilizadas, de maneira instrumental, noções de competências e habilidades, em uma tentativa implícita de responsabilizar individualmente os sujeitos pelas suas “escolhas” e, assim, justificar o lugar social que acabarão por ocupar em decorrência destas. Assim, “o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo que é posto em situação de não poder realizar este projeto”. (Dubet, 2006 *apud* Dayrrel, 2007, p. 1123).

Como forma de viabilizar a hegemonia da reforma, Ferreti e Silva (2017) destacam, então, a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Segundo os autores, os propósitos educacionais que orientam a sua estruturação têm estreita aproximação com a orientação teórica, política e ideológica da medida provisória que deu origem à reforma. Um destes propósitos seria a “produção de sujeitos sociais [...] que se mostrem adaptados à atual forma de organização produtiva do capital, de caráter neoliberal, e à sociabilidade dela decorrente”. (Ferreti; Silva, 2017, p. 397-398).

Discutindo a nova BNCC e os itinerários formativos para o Ensino Médio, Lopes (2019) também indica que entre as finalidades das reformas está a formação de subjetividades neoliberais, nas quais se investe, inclusive, financeiramente. Para a autora,

[...] a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude; pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de



vida dos jovens estudantes por meio de metas fixadas *a priori*. (Lopes, 2019, p. 63).

Neste sentido, a BNCC do Ensino Médio funciona como um instrumento para a efetivação das finalidades a que se propõe a reforma. Como gestão e regulação do currículo, a base reafirma os pressupostos neoliberais propostos pela reforma, ainda que, inicialmente, traga um discurso aparentemente “progressista” que parece defender o combate à desigualdade social e educacional. Conforme apontam Dourado e Siqueira (2019),

[...] o discurso de defesa da BNCC no combate à desigualdade social/educacional é insuficiente para garantir o princípio da igualdade na educação e poderá converter-se em processo gerencial de naturalização das desigualdades e diferenças. (Dourado; Siqueira, 2019, p. 303).

A tentativa de responsabilização dos sujeitos pelo destino social que ocuparão diante do discurso de oferta de diferentes possibilidades formativas, como no caso da apregoada flexibilidade dos itinerários, oculta, ainda, além de questões de ordem estrutural decorrentes das enormes desigualdades promovidas pela ordem neoliberal, os desafios que seguem existentes no ensino médio brasileiro, como a garantia da sua universalização.

Refletir, portanto, sobre as necessidades de mudanças no ensino médio brasileiro envolve pensar para além das demandas da sociedade contemporânea neoliberal, conforme propõe a reforma do ensino médio ou a sua correspondente base curricular. Muitos dos desafios do ensino médio estão ligados a problemas históricos estruturais no campo educacional, relacionados também a questões de ordem mais ampla que envolvem os campos de disputas por poder na sociedade, como a persistente desigualdade social e econômica que afeta diretamente os estudantes de escolas públicas brasileiras.

Problematizar, assim, como as políticas têm sido implementadas como instrumentos de uma determinada governamentalidade e como elas impactam a constituição das subjetividades parece ser condição para que possam ser criticamente compreendidos os mecanismos que levam a defesa de reformas que poderão agravar as dificuldades existentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções construídas e veiculadas sobre o Estado e suas funções não apenas interferem na forma como os sujeitos percebem a interferência estatal nas questões sociais e nas políticas públicas, mas envolvem a constituição da sua própria subjetividade. Este é um



movimento de mão dupla em que não apenas a configuração da sociedade e do Estado impacta a formação das subjetividades, mas também a formação dos sujeitos é condição para o estabelecimento de uma racionalidade, como a engendrada pelo neoliberalismo.

Neste sentido, como afirma Dourado (2010), é preciso situar o campo das políticas educacionais em um terreno de disputas por concepções e projetos, demarcado por posições políticas substantivamente contraditórias, que expressam os limites e possibilidades resultantes das condições sociais mais amplas que configuram a sociabilidade capitalista. Os processos de implementação de uma política pública, como a proposta pela reforma do Ensino Médio, precisam, assim, ser contextualizados nas condições sociais e políticas engendradas pelo sistema capitalista e pelas normas neoliberais, de maneira que possam ser problematizadas as suas intenções, rumos que assumem e interesses colocados em disputa.

Ainda que o discurso reformista traga a ideia de melhorias nas políticas educacionais, de maior garantia dos direitos e de protagonismo dos jovens, é necessário pontuar que diferentes interesses estão em jogo e que, a depender do resultado das lutas e disputas travadas no campo, pode haver, ao contrário, um aumento das desigualdades estruturais.

O Ensino Médio, historicamente já marcado por disputas relacionadas ao destino social dos jovens, ou seja, se devem ser preparados para o ingresso no mercado de trabalho ou para a continuação dos estudos em nível superior, tem sido diretamente afetado por esta nova razão do mundo, a racionalidade neoliberal, conforme apontam Dardot e Laval (2016).

Neste processo, a reforma desta etapa de ensino buscou e ainda busca engendrar subjetividades que estejam alinhadas a este ideário e as normas impostas pelo neoliberalismo, em uma tentativa de ocultar as contradições permanentes e persistentes do sistema capitalista.

A ideia de que as pessoas não conseguem se empregar devido a pouca formação e escolarização e de que, por isso, faz-se necessária uma reforma na última etapa do ensino básico pode apresentar-se, assim, como um discurso ideológico que, em sintonia com o discurso neoliberal, responsabiliza os sujeitos pelas suas escolhas e oculta as contradições estruturais da sociedade capitalista. Compreender em que direção apontam as mudanças reformistas e quais concepções de Estado e sociedade buscam atender é condição essencial para que possam ser questionadas as bases em que se assentam as reformas e possam ser



apontados caminhos alternativos de superação efetiva dos desafios do Ensino Médio.

Atualmente, diante das alterações promovidas pela pandemia do coronavírus, novos problemas são colocados para a educação pública brasileira. As experiências de ensino remoto e as alterações que este período provocou podem exacerbar as dificuldades já existentes no Ensino Médio e podem provocar novas propostas de arranjos, com a entrada ainda mais massiva da iniciativa privada no campo das políticas públicas educacionais ou com a defesa ainda maior do chamado *homeschooling*¹.

É preciso, portanto, atentar-se para o fato de que a educação pública, conforme aponta Miranda (2020b), está sob ameaça diante de um processo que ocorre em esfera planetária decorrente do estágio atual do capitalismo. Como forma de seguir nas tentativas de resistência, com vistas à promoção de uma educação pública de qualidade social e que busque efetivamente diminuir as desigualdades sociais no contexto brasileiro, é importante pensar a educação como uma prática social constituída, mas também constituinte, que, ainda que reproduza as contradições postas na sociedade, também pode ser criadora e, portanto, permitir a mudança.

Conforme apontam Dardot e Laval (2016), é necessária a emergência de uma “contraconduta”, ou seja, uma resistência a governamentalidade neoliberal que corresponda a uma conduta direcionada ao próprio sujeito, mas também aos demais, em uma busca de articulação da subjetivação que resista ao poder imposto. A nova razão do mundo foi construída através de processos históricos complexos e é exatamente por meio desta perspectiva dialética que é possível se pensar em caminhos de sua superação.

5. REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-1992)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRASIL. Presidência da República. *Emenda Constitucional nº 95*, de 15 de dezembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso

¹ A denominada *homeschooling* é um movimento por meio do qual pais, alegando insatisfação com a educação escolar ofertada nos estabelecimentos públicos ou privados, pleiteiam transmissão dos conhecimentos em casa. (CURY, 2019).



**VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas
em Políticas Educacionais e
Experiências Interdisciplinares na Educação**

13, 14 e 15
junho de 2022

em: 13 abril 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 13 abril 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 abril 2022.

CURY, C. *Homeschooling ou educação no lar*. Educação em revista, v. 35, p. 1-8, 2019.

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

DAYRREL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. e Soc.*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DOURADO, L. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. e Soc.*, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010.

DOURADO, L.; SIQUEIRA, R. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *RBP AE*, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

FERRETI, C.; SILVA, M. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. e Soc.*, v. 28, n. 139, p. 385-404, 2017.

LOPES, A. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: *Pierre Bourdieu*. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

ORTIZ, R. Globalização: notas sobre um debate. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 231-254, 2009.

MIRANDA, M. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. *Inter-ação*, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1-15, 2020.

MIRANDA, M. Em que se sustenta a educação dos terraplanistas e criacionistas? *Retratos da escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 688-699, 2020b.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. *Estado, Classe e Movimento Social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Danielle Araújo Ferreira Marques
Psicóloga, Doutoranda em Educação pela
Universidade Federal de Goiás.

Marcilene Dias Bruno de Almeida
Pedagoga, Doutoranda em Educação pela
Universidade Federal de Goiás.