

Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira

School Neoliberalism: Submissive Subjectivities of Brazilian Education

Neoliberalismo Escolar: Subjetividades Sumisas de la Educación Brasileña

Giuliana Volfzon Mordente¹



<https://orcid.org/0000-0001-6352-9663>

Francisco Teixeira Portugal²



<https://orcid.org/0000-0001-6481-6509>

Resumo: Este artigo tem o objetivo de analisar os efeitos do neoliberalismo escolar na educação brasileira, explorando suas operações nas políticas públicas e suas táticas de controle subjetivo. Os referenciais teóricos incluem autores como Laval (2019), Guattari (1992), Freitas (2014a), Leher (2022) e Motta (2013), fornecendo uma base crítica para investigar as relações entre neoliberalismo e educação. Utilizando uma abordagem pautada na Psicologia Social, foi realizada uma revisão bibliográfica, configurando cinco categorias explicativas referentes às diversas camadas desse fenômeno. Os resultados revelam cinco eixos de análise: a financeirização da educação, o ethos empresarial, a mercantilização da educação, o balcão de negócios e a produção do sujeito neoliberal. Destaca-se a ênfase em medidas de eficiência, competição e privatização, em detrimento de horizontes de equidade e inclusão. Este estudo contribui para o mapeamento de processos presentes no sistema educacional sob o ataque neoliberal, destacando a necessidade de políticas que priorizem a justiça social.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educação. Subjetividade.

Abstract: This article examines the effects of neoliberalism in Brazilian education, exploring its operations in public policies and its tactics of subjective control. The theoretical framework includes authors such as Laval (2019), Guattari (1992), Freitas (2014a), Leher (2022), and Motta (2013), providing a critical basis for investigating the relationship between neoliberalism and education. Using an approach grounded in Social Psychology, a literature review was conducted, configuring five explanatory categories referring to the various layers of this phenomenon. The results reveal five axes of analysis: the financialization of education, the entrepreneurial ethos, the commodification of education, the marketplace, and the production of the neoliberal subject. Emphasis is placed on measures of efficiency, competition, and privatization, at the expense of horizons of equity and inclusion. This study contributes to mapping processes present in the educational system under neoliberal attack, highlighting the need for policies that prioritize social justice.

¹ Doutora em Psicologia (UFRJ). Professora da Faculdade de Educação (FEBF), UERJ. E-mail: giulianamordente@yahoo.com.br

² Doutor em Psicologia (PUC-Rio). Professor do Departamento de Psicologia Social e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia / UFRJ. E-mail: fportugal@ufrj.br

Keywords: Neoliberalism. Education. Subjectivity.

Resumen: Este artículo examina los efectos del neoliberalismo escolar en la educación brasileña, explorando sus operaciones en las políticas públicas y sus tácticas de control subjetivo. Los referentes teóricos incluyen autores como Laval (2019), Guattari (1992), Freitas (2014a), Leher (2022) y Motta (2013), proporcionando una base crítica para investigar las relaciones entre neoliberalismo y educación. Utilizando un enfoque basado en la Psicología Social, se llevó a cabo una revisión bibliográfica, configurando cinco categorías explicativas referentes a las diversas capas de este fenómeno. Los resultados revelan cinco ejes de análisis: la financiarización de la educación, el ethos empresarial, la mercantilización de la educación, el mostrador de negocios y la producción del sujeto neoliberal. Se destaca el énfasis en medidas de eficiencia, competencia y privatización, en detrimento de horizontes de equidad e inclusión. Este estudio contribuye al mapeo de procesos presentes en el sistema educativo bajo el ataque neoliberal, resaltando la necesidad de políticas que prioricen la justicia social.

Palabras-clave: Neoliberalismo. Educación. Subjetividad.

Introdução

O cenário educacional contemporâneo tem sido profundamente moldado pelos modos de operação do neoliberalismo. Observamos uma significativa transformação paradigmática na concepção e execução de políticas educacionais, abrangendo desde os níveis de formulação de políticas públicas até o âmbito das práticas pedagógicas. A relação cada vez mais intrínseca entre o universo do conhecimento e a oferta de bens e serviços instaura uma naturalização da fusão entre o mundo das escolas e das empresas (Laval, 2019). As relações mercantis e seus *loci* históricos transbordam para as esferas sociais e interpessoais, instituindo ao processo educativo novas demandas e orientações específicas.

A investigação aqui proposta se concentrará nas múltiplas formas de subordinação, direta e indiretamente, da educação aos interesses de corporações ou demais organizações empresariais (Adrião, 2018). A atual intervenção empresarial no âmbito da educação não se configura em oposição ao Estado; ao invés disso, ela se infiltra no próprio aparato estatal e opera por meio deste, contribuindo para a instauração de uma cultura organizacional (Pellanda; Cara, 2020). Tal cultura é embasada nos princípios de mercado e se caracteriza pela ênfase na flexibilização, inovação e eficiência. A busca pela expansão do capital desafia o discurso do Estado "mínimo", instando-o a assumir o papel de "garantidor" das políticas sociais por meio, entre outras ações, da apropriação de recursos públicos por parte das corporações (Brito, Marins; 2020).

Destacamos, em especial, as operações neoliberais a partir um modo de funcionamento que identifica a captura neoliberal subjetivante, um processo comprometido com a disseminação da sociabilidade empresarial, com a modulação subjetiva da nova geração. O referido modo de

funcionamento se manifesta na aplicação de modelos de gestão empresarial nas instituições escolares³, no desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação e seus critérios de qualidade, na formulação de políticas públicas; no financiamento de fundações alinhadas com interesses empresariais, na vinculação à ONGs e organizações da sociedade civil; bem como na intervenção empresarial no trabalho pedagógico e na reformulação de currículos, entre outros aspectos (Guattari, 1992; Barata, 2013; Bueno; Almeida, 2015; Adrião *et al.*, 2022). Esse modo de operação do mercado busca, assim, direcionar e conduzir as instituições educacionais a partir das suas regras e interesses. O empresariado manifesta interesse na esfera educacional, quer seja como instrumento para o controle subjetivo e intervenção nas decisões governamentais, quer seja como uma oportunidade para explorar e lucrar com um mercado cujo manejo estava, até então, essencialmente sob controle estatal (Freitas, 2014a).

Neste artigo, propomos uma análise dos processos de subjetivação “capitalísticos” (Guattari, 1992) que abrangem produções materiais e subjetivas, assim como envolvem o lucro e a condução moral. Consideremos a subjetividade operando uma materialidade, semelhante às outras formas de produção. Neste sentido, a produção subjetiva – que chamamos subjetivação – envolve componentes materiais simbólicos, relacionais, políticos entre outros. Tal proposta visa enriquecer e escapar de binarismos subjetivo-objetivo, individual-social, anímico-corporal/material. Para Guattari e Rolnik (1986), “o lucro capitalista é, fundamentalmente, produção de poder subjetivo” (p. 32), indo além de signos e expressões monetário-econômicas e sendo capaz de operar diversos níveis de produção e estratificação de poderes.

Atualmente, o Brasil está na vanguarda da implementação de políticas escolares neoliberais, e os efeitos e modos de operar têm impacto direto na garantia do direito a uma educação pública de qualidade (Laval, 2019). Neste sentido, analisaremos o complexo fenômeno do neoliberalismo escolar, que tem se intensificado nos últimos anos. Problematizaremos as disputas em torno de suas múltiplas facetas, com ênfase no projeto educacional concentrado na adaptação da educação às lógicas do mercado, na produção de uma nova sociabilidade e no controle neoliberal sobre valores morais e intelectuais.

Iniciaremos a construção das reflexões com uma breve historicização do fenômeno do neoliberalismo escolar no contexto brasileiro. Em seguida, apresentaremos cinco camadas do neoliberalismo escolar, resultado da tese de doutorado da autora⁴. A pesquisa, gestada no encontro

³ A exemplo, destacamos o processo de mercadorização da educação, que diz respeito a instituições públicas que, embora atravessadas pelas determinações do capital, não operam circuitos diretos de produção de mais-valor (Freitas, 2014a; Motta; Andrade, 2020a).

⁴ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

da Psicologia Social com o campo da Educação, culminou na elaboração dos seguintes níveis de análise: a financeirização da educação; o *ethos* empresarial; a mercantilização da educação; o balcão de negócios; e a produção do sujeito neoliberal (Mordente, 2023). Em continuidade, destacaremos os processos de subjetivação como um dos mecanismos dessa operação, evidenciando seus efeitos nas políticas de educação básica.

Em termos de metodologia, tal pesquisa se baseou em um abrangente levantamento bibliográfico, compreendendo o mapeamento das produções e publicações concernentes ao neoliberalismo escolar. Paralelamente, procedeu-se à investigação de materiais disponíveis em sites oficiais, reportagens e plataformas de redes sociais vinculadas aos grandes conglomerados educacionais. Este processo foi delineado sob a perspectiva da Psicologia Social, respaldado pelas lentes analíticas da Esquizoanálise e da Análise Institucional, visando explorar os processos de subjetivação em curso.

Neoliberalismo Escolar

O neoliberalismo apresenta-se como a racionalidade do capital transformada em lei social geral. Essa racionalidade constitui uma forma de governamentalidade que permeia todos os âmbitos da vida social (Laval, 2019). Diversos aspectos da existência, como educação, saúde e cultura, são redefinidos como mercadorias e submetidos à lógica de maximização do lucro. Este é um modo de subjetivação que engendra modos de existir, estar e experienciar o mundo (Guattari, 1992). Trata-se de uma organização que produz subjetividades conformes, fortalecendo mecanismos de controle e submissão. Essa modulação subjetiva é orientada por lógicas de responsabilidade individual, propriedade privada, competição e empreendedorismo, voltadas para a busca do sucesso individual e a ênfase no consumo e inovação (Laval, 2019).

O neoliberalismo também opera no campo da educação por meio do já mencionado “neoliberalismo escolar”. Esse processo reordena a educação para um viés utilitarista, tratando-a como um serviço prestado às empresas, como uma atividade com custo e retorno - uma mercadoria - resultando em uma submissão direta da escola aos interesses econômicos. A abordagem mercadológica permeia mais intensamente o ambiente escolar, adotando o modelo da empresa privada como padrão de referência. As instituições educacionais são encaradas como empresas, os estudantes como clientes/consumidores, e a aprendizagem como uma mercadoria a ser medida e adaptada às demandas do mercado (Laval, 2019).

No cenário brasileiro de capitalismo dependente, a escola pública não atua em benefício das cadeias produtivas onde a inovação tecnológica possui um papel crucial. Com ênfase na produção de commodities, observamos uma descomplexificação da cadeia produtiva e, conseqüentemente, uma

simplificação do processo educativo destinado à classe trabalhadora, pautada em uma educação minimalista, “socioemocionalmente” docilizada e por um esvaziamento do conhecimento histórico, científico e cultural dos docentes (Motta; Frigotto, 2017).

Evidencia-se o enfraquecimento do caráter público do sistema educacional concomitantemente à promoção e intensificação da participação do setor privado. Esse cenário implica a introdução de mecanismos de mercado na gestão e organização das escolas, gerando consequências como a ampliação das disparidades educacionais, a oferta desigual de educação de qualidade e o reforço das hierarquias sociais. Essa reconfiguração do panorama educacional é orientada pela atuação de organizações internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outros (Frigotto, 2021). Essa onda de intervenção de entidades internacionais nas políticas educacionais não ocorre de forma isolada, sendo acompanhada por interferências de agentes autóctones, como o Movimento Todos pela Educação (TPE), empresas, fundações, ONGs e institutos privados colaboradores, incluindo Ministérios e o Congresso Nacional (Freitas, 2014b).

A modelagem de competências, habilidades, comportamentos e valores requeridos para o trabalhador flexível contemporâneo confere à educação um caráter fundamental. O ensino concentra-se na transmissão das competências consideradas essenciais para a alegada empregabilidade, sendo sustentado por dispositivos de controle e conformidade. A força dos processos capitalísticos na educação transcende a mera captura de conteúdos escolares, estendendo-se à construção de modos de ser específicos. A produção de subjetividades adaptadas e docilizadas formam, assim, jovens ajustados à sociabilidade neoliberal (Motta, 2013; Carvalho; Silva, 2017; Gawryszewski; Motta; Putzke, 2017; Freitas, 2018; Laval, 2019).

Esse fenômeno resulta na homogeneização das experiências e na corrosão de processos sociais, culturais, subjetivos, artísticos, laborativos, etc., estabelecidos diferentemente ao longo da história e em diferentes regiões do planeta, isto é, retira autonomia coletiva e combate a singularização (Guattari; Rolnik, 1986). Processos diferenciados são afetados por lógicas neoliberais planetárias e inibidos naquilo que há de incomparável em seus modos de funcionamento. As singularizações coletivas e coletivizantes, as linhas de fuga e a produção de novas formas de existência são ativamente combatidas para a produção de uma hierarquia cada vez mais ampla com atuação em registros variados (Deleuze; Guattari, 2011). Nesse sentido, o presente artigo sustenta uma perspectiva da psicologia social que busca integrar-se com a educação, com foco na análise dos processos de subjetivação como instrumento de resistência, capaz de denunciar e visibilizar os modos de operação de uma nova sociabilidade neoliberal.

Financeirização da educação

O foco desta primeira camada do neoliberalismo escolar diz respeito ao novo formato de financeirização da educação básica orquestrada pelos monopólios dos grandes conglomerados empresariais, com ascensão mais significativa a partir de 2017 (Leher, 2022). Nos interessa aqui compreender as forças que produzem o aumento do interesse do empresariado pela educação nos últimos tempos, investindo não somente de forma agressiva no setor de ensino básico e superior privado, envolvidos em fundos de investimentos, como também nos negócios com as secretarias de educação estaduais e municipais (Costa, 2020).

A financeirização da educação tem como nervura central a conformação das políticas públicas e a mercantilização da educação no contexto de dominação neoliberal. Esse processo não se limita apenas à análise do financiamento da educação e à maneira como os recursos são alocados e tramitados para sustentar o sistema educacional. Ele abrange também a introdução de elementos e lógicas financeiras no âmbito educacional, impactando suas práticas, políticas (inclusive as relacionadas a ciência, tecnologia e pesquisa) e estruturas.

Partindo das investigações desenvolvidas por Leher (2022), identifica-se a atual fase de mercantilização financeirizada da educação, marcada pela ampliação de negócios por meio da articulação de aquisições e fusões, novas organizações empresariais, comercialização de sistemas de ensino e plataformas de trabalho, dentre outros. A educação se torna um *player* do mercado financeiro, sob controle de frações financeiras, fundos de investimento, empresas de *private equities* e sociedades anônimas.

No território brasileiro, é possível historicizar esse processo a partir de três momentos: o primeiro, a partir dos anos 1990, com a forte consolidação do neoliberalismo no segmento empresarial e no Estado; o segundo, a partir da crise financeira de 2007, focando na atuação do empresariado no ensino superior; e o terceiro, de 2017 até o presente momento, marcado pela prevalência da lógica do mercado financeiro na educação básica (Mordente, 2023). Essa organização acompanha a periodização produzida por Saad e Moraes (2018) do sistema de acumulação neoliberal, a fim de demarcar e articular temas econômicos e psicossociais marcados pelas lógicas neoliberais.

Desde a década de 1990, as políticas públicas no Brasil foram moldadas por ideais de mercado, resultando em privatizações e abertura para o capital estrangeiro, especialmente na esfera educacional. Essas mudanças representam uma contrarreforma neoliberal em resposta à crise do capital. Este movimento levou o setor privado a assumir funções anteriormente destinadas ao setor público, incluindo a esfera educacional (Martins, 2016). Argumentos de denúncia à ineficiência da gestão estatal são proferidos para justificar essa transição para um modelo corporativo na educação, sugerindo que

a crise no sistema educacional não é causada pela falta de recursos, mas por mau gerenciamento (Bueno; Almeida, 2015).

Houve rearranjos na concepção de "gestão pública", com destaque para o Marco Legal do Terceiro Setor. O conceito de "público não estatal" emergiu como uma forma de descaracterizar a natureza pública da educação como direito social, permitindo a transferência de recursos públicos para iniciativas privadas (Andrade; Motta, 2022). No campo da gestão educacional, a interferência do empresariado abrange a formulação, execução e coordenação de políticas públicas, bem como o controle do conteúdo curricular e a formação de professores (Carvalho; Silva, 2017), sob o pretexto de responsabilidade social. Na prática, buscam a subordinação da sociedade a uma perspectiva empresarial (Pina, 2016). Tais iniciativas visam a apropriação dos fundos públicos e o controle moral do processo educativo, regulando o acesso da classe trabalhadora ao saber sistematizado.

No início dos anos 2000, a atuação por meio das parcerias público-privadas é ainda mais solidificada. Os vínculos com o setor empresarial foram intensificados, especialmente através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007 e, posteriormente, do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/14) (Leher, 2019). A colaboração entre o governo e o setor privado foi crucial para a consolidação do Movimento Todos Pela Educação (TPE), passando a exercer uma influência crescente nas políticas públicas educacionais (Motta; Andrade, 2020b) sob um discurso aparentemente "suprapartidário" e "apolítico" (Freitas, 2016; Martins, 2016).

A partir de 2008, a educação privada no Brasil passou por mudanças significativas devido ao aumento da presença do setor financeiro no cenário educacional. Com a crise financeira global, grandes investidores voltaram sua atenção para o mercado educacional brasileiro, buscando ativos reais para compensar a queda nas taxas de lucro. Grupos visando o monopólio da educação superior surgiram, apoiados por fundos de investimento, enquanto a mira das empresas se voltou para o ensino básico a partir de 2015, especialmente após o corte orçamentário do FIES e as restrições impostas pelo CADE (Conselho Administrativo de Defesa Econômica) em 2017 (Leher, 2022).

Assim, a mercantilização da educação entra em uma nova fase de financeirização, agora focada no ensino básico, liderada pelos grupos financeiros, fundos de investimento, empresas de *private equity* e sociedades anônimas, conferindo à educação um papel ativo no mercado financeiro. Essa reestruturação resultou em maior exploração do trabalho, mudanças curriculares, redução de custos e centralização administrativa dos grupos adquiridos, impulsionando a expansão dos negócios por meio de fusões, aquisições, desenvolvimento de novas organizações empresariais, comercialização de sistemas de ensino, plataformas de trabalho, entre outras estratégias (Leher, 2022).

Essas ações contam com a anuência do Estado, respaldadas por legislações e decretos que conferem legalidade à atuação empresarial. Pellanda e Cara (2020) analisam a reforma estrutural do

Estado e destacam o papel crucial da "filantropia" empresarial manifesto em duas formas de atuação: *advocacy* e apoio a grupos e movimentos de "renovação política". A disseminação de "novas lideranças" advém do investimento empresarial na capacitação de indivíduos, orientando-os para funções na administração pública em todo o território nacional, inclusive para candidatos a cargos eletivos.

Menos de um ano após a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014), ocorreu o golpe de 2016, desencadeando políticas de austeridade e desinvestimentos nas áreas sociais. A "PEC do fim do mundo" (Emenda Constitucional 95), que congela gastos públicos por 20 anos, intensificou ainda mais a educação brasileira como alvo de negócios de vários grupos financeiros. Nesse contexto, os mesmos atores que financiam e apoiam os movimentos de "renovação política" foram aqueles responsáveis pelas reformas educacionais, como a BNCC e a do Novo Ensino Médio.

Em seguida, o empresariado educacional teve uma relação tumultuada com o governo federal entre 2019 e 2022, marcada por altos e baixos, destacando-se pautas como o Escola Sem Partido, militarização, *homeschooling* e controle docente. Hoje, apesar da retomada do FIES, sob o governo federal em 2023, o neoliberalismo escolar permanece presente com algum destaque no registro do executivo federal com a composição e pelos procedimentos do Ministério da Educação.

Diante do exposto, uma das principais preocupações frente à financeirização da educação é o fato de o aparato educacional das corporações financeirizadas avançar na reconfiguração do setor privado e, ao mesmo tempo, inserir seus tentáculos nas redes públicas. A desresponsabilização do Estado é conveniente para o empresariado, embora não signifique um afastamento da esfera educacional, pois é crucial que o Estado assuma e direcione o fundo público. Assim, o processo de financeirização da educação estabeleceu as bases para a ascensão das grandes corporações e do capital financeiro como protagonistas da gestão e direção das instituições de ensino. Nesse contexto, a educação, outrora vista como um bem público, foi progressivamente transmutada em uma mercadoria, pondo em risco a própria formação da juventude, redirecionada para os interesses dominantes (Gentili, 1996; Freitas, 2012).

Ethos empresarial

A orientação dos processos educativos segue a produção de um *ethos* empresarial, adotando lógicas corporativas que estabelecem critérios aparentemente universais para uma educação "de qualidade". A introdução de princípios de administração empresarial na gestão escolar baseia-se em promessas de eficácia e produtividade, apoiadas na ênfase de indicadores quantitativos nos testes padronizados. Em vez de reconhecer a falta de recursos e financiamento como desafios da educação

brasileira, enfatiza-se um discurso que atribui a crise à suposta ineficiência de gestão do Estado. A abordagem salvacionista vê na privatização a solução para a qualidade da educação pública, favorecendo a intervenção do setor privado (Motta; Andrade, 2020a). A estratégia é sucatear constantemente a educação pública para, em seguida, apresentar a privatização como a única alternativa eficaz, capaz de oferecer melhores resultados com menores custos (Peroni; Caetano, 2015).

O combate à naturalização de uma visão empresarial de educação (Avila; Leda; Vale, 2012) está no centro do debate educacional qualificado. O empresariado disputa a agenda da escola pública e das reformas educacionais, moldando uma perspectiva alinhada aos interesses da universalização da competição. Isso ocorre em meio às tentativas de reduzir e desmobilizar a força política de auto-organização e articulação coletiva de grupos marginalizados (Laval, 2019).

Esse processo se ancora em um envolvimento sedutor, resultando em uma aceitação aparentemente “espontânea” por parte da população. O uso extensivo da mídia produz discursos que mesclam as agendas empresariais com demandas progressistas, como a busca pela qualidade educacional, educação integral, igualdade de oportunidades, entre outros (Motta; Andrade, 2020b). Diversas fundações empresariais se posicionam como "especialistas" nas discussões políticas, produzindo uma aparente “participação” dos governados, por meio da convocação de parcelas seletas da classe trabalhadora para debates (Tarlau; Moeller, 2020). Apesar da alegada promoção de um espírito democrático, observa-se predominantemente a presença de empresários na composição de conselhos, fóruns, conferências e audiências públicas, orientando a produção de consensos em eventos como consultas públicas para a BNCC, o Plano Nacional da Educação e as Conferências Nacionais de Educação (CONAE) (Motta; Andrade, 2020a; Martins, 2016). Isso torna tais iniciativas amplamente aceitas, a despeito de tensões significativas.

Assumindo a liderança nas formulações das políticas em pauta, aprimora-se o controle não apenas sobre a produção e disseminação de mercadorias educacionais, mas também sobre a definição de seus conteúdos e formatos (Motta; Andrade, 2020b). A alegação do setor empresarial de que a simples adoção de métodos inovadores e a definição de metas de produtividade resolveriam os persistentes problemas estruturais da educação brasileira implica a perpetuação dos desafios enfrentados diariamente pela escola pública na contemporaneidade (Martins; Pina, 2015). Essa retórica gerencial tem focalizado primordialmente docentes e estudantes como os principais responsáveis pelos desempenhos escolares. Essa abordagem visa ocultar a negligência, a falta de investimentos na esfera educativa pública, as questões sociais e econômicas enfrentadas pelos alunos e suas famílias, as precárias estruturas, a ausência de formação contínua e a desvalorização profissional do corpo docente, entre diversos outros desafios (Silva, 2021).

A divergência entre grande parte dos profissionais da educação e empresários se manifesta cristalinamente na batalha por discursos que orientam a definição do conceito de "qualidade" na educação, evidenciando projetos distintos de sociedade. Para parte dos educadores, trata-se de um projeto voltado para emancipação, por educação como prática de formação crítica e cidadã. Para o empresariado, um projeto calcado em lógicas empresariais e gerencialistas.

Para estes, seria suficiente à população geral possuir habilidades básicas de leitura, escrita, e aritmética, além de adquirir algumas competências. Apresentando discursos relacionados ao "direito das crianças à aprendizagem", advogam por uma educação instrumental alinhada à agenda neoliberal, focando nas novas formas de organização do trabalho. Esta abordagem educacional promove a meritocracia, currículo minimalista, formação tecnicista e responsabilização da escola e dos professores pelos resultados dos estudantes em avaliações externas padronizadas de grande escala (Freitas, 2014a; Pina, 2016).

É naturalizado o imaginário de que as avaliações em grande escala são uma medida neutra, imparcial e objetiva para avaliar a qualidade do ensino e o desempenho dos estudantes, omitindo sua faceta seletiva enquanto instrumento de controle social. O sistema de avaliação constitui um componente coercitivo da subjetivação, um mecanismo que direciona e organiza um movimento de coerção para assegurar a eficácia do projeto de dominação na esfera escolar (Mordente, 2023).

Instituições internacionais como a OMC, a OCDE, o Banco Mundial, o FMI e a Comissão Europeia estabelecem critérios universais de avaliação educacional, promovendo uma uniformização global do sistema de ensino, mesmo diante de condições iniciais diversas em cada país (Laval, 2019). Será viável comparar toda atividade educativa humana por meio de uma técnica mensurável de indicadores quantitativos? Considerando que a escola é destinada à transmissão dos conhecimentos socialmente legitimados, como podemos mensurar uma educação crítica e a assimilação de valores emancipadores, como liberdade, equidade e tolerância? Que critérios são utilizados para avaliar o acesso ao direito à educação? É possível analisar o direito à aprendizagem de forma isolada, desvinculada do direito à alimentação, habitação, trabalho, moradia, renda, entre outros?

A ênfase nos resultados de testes tem contribuído para a intensificação das disparidades educacionais. Isso resulta na diminuição dos conhecimentos curriculares de natureza científica, cultural e artística, fundamentais para a construção de uma perspectiva crítica, não reduzida à dimensão reprodutora das lógicas estruturais de exploração do mundo. O enfoque excessivo em habilidades e competências direcionadas a um mercado de trabalho precarizado, flexível e instável caminham ao lado da desqualificação e cerceamento do trabalho docente (Motta; Andrade, 2020a).

Uma ilustração é o denominado “Novo Ensino Médio” (NEM), que emergiu como mais um campo de disputa pelos empresários em busca da hegemonia na gestão educacional. Este projeto reflete

o protagonismo crescente do setor privado na formulação e implementação de políticas educacionais, marginalizando os profissionais da educação nesse processo (Moraes, 2021). Trata-se uma reforma nacional que visa o estreitamento curricular e obstrução da classe trabalhadora ao acesso de saberes complexos (Frigotto, 2021). Identifica-se a pressão pela redução de disciplinas e conteúdos que proporcionem um ensino profundo, amplo, plural e de qualidade, tão ameaçador por permitir um olhar crítico sobre a sociedade, tão necessários na luta por direitos⁵.

Diante disso, diversos educadores buscam disputar os sentidos da escola, resistindo à simplificação dos processos educativos a modelos empresariais. Consideram que as avaliações representam uma parcela limitada do processo educativo, uma vez que a qualidade da educação transcende a obtenção de notas elevadas (Freitas, 2014a). Sua luta é pela configuração de uma escola que não se adapte à exclusão, subordinação, competição e concorrência, mas que seja um agente de transformação social. Buscam promover espaços de mobilização, construção de alternativas sociais, desenvolvimento de coletividade, cooperação e solidariedade, destacando a capacidade de auto-organização dos estudantes e a valorização da diversidade cultural. Compartilham a convicção da educação como bem público.

A Mercantilização da educação

terceira dimensão do neoliberalismo escolar aborda a mercantilização da educação, que consiste na organização da educação como uma mercadoria, objeto de comércio ou serviço, indissociável à produção de lucro envolvendo o setor privado mercantil (Costa, 2020; Leher, 2022). Esse processo é pautado pelas transações de compra e venda de produtos ou serviços educacionais, sujeitos às leis de oferta e demanda. Há uma conversão de um direito social fundamental – com dimensão comum e pública - em um objeto de comércio com valor econômico, operando a esfera do consumo individual (Sguissardi, 2019).

O Brasil emergiu como um mercado atrativo para as organizações educacionais, considerando a extensão da população em idade escolar. Essa mercantilização se manifesta em diversas formas: comercialização de sistemas de ensino e plataformas de trabalho; transações de instituições; aquisições e fusões de grupos e escolas; abertura de capital na bolsa de valores; oferta de ações; venda de produtos e serviços por grandes corporações; *holdings* com participação de fundos de investimento e empresas de capital aberto, entre outros (Sguissardi, 2019; Leher, 2022).

⁵ Carta Aberta Pela Revogação Da Reforma Do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/>

Nos últimos anos, observamos a participação significativa de conglomerados educacionais na comercialização de sistemas de ensino privados (SEP) para as redes pública e privada. Estes sistemas englobam uma variedade de produtos e serviços, incluindo formação continuada de educadores, monitoramento das atividades docentes, produção e distribuição de materiais didáticos, criação e venda de apostilas, preparação para avaliações padronizadas externas e internas, assessoria na gestão, entre outros (Adrião *et al.*, 2009).

Em especial, destaca-se a produção de apostilas padronizadas, materiais organizados em cadernos ou livros que contêm informações e atividades predefinidas para os professores utilizarem em suas aulas. O processo de apostilamento engessa e limita a prática escolar, pois separa a organização e planejamento do conteúdo daqueles que o aplicam em sala de aula. A ideia de "transferibilidade" (Gentili, 1996, p. 12) ilusoriamente sugere que essas apostilas podem ser aplicadas independentemente do contexto territorial e das especificidades de cada população.

No discurso empresarial, a suposta "valorização" do trabalho educativo é associada ao ato de retirar da professora o "esforço" envolvido no planejamento das atividades docentes, focando sua energia exclusivamente na execução do planejamento. Argumenta-se que essa abordagem visa ampliar a "autonomia" docente, liberando-a da responsabilidade pelos procedimentos técnicos do trabalho, em prol da qualidade educacional. No entanto, na prática, esse ordenamento é percebido como uma forma de expropriação da atividade docente em suas dimensões intelectual, cultural, científica e artística (Leher, 2022), transformando a professora em executora. A padronização do trabalho educacional, presente nesse cenário, afasta-se das visões de mundo singulares, optando por abordagens mais econômicas e rígidas para lidar com os desafios educacionais (Martins; Pina, 2015).

O apostilamento desconsidera a necessidade de uma formação docente crítica e complexa, sugerindo que bastaria seguir as instruções indicadas nos manuais (Freitas, 2014b). As políticas de formação docente passam a focar em pragmatismo e competências, resultando em um trabalho técnico e limitado, distante da dimensão histórico-crítica da educação (Barata, 2013). O empresariado, visando o controle das agências de formação docente, argumenta que as universidades são excessivamente teóricas e pouco práticas (Freitas, 2014a). As organizações financeiras passam a ofertar formações em modalidades a distância ou em serviço, reduzindo a formação a uma lógica simplificada, de curta duração, voltada para metodologias "práticas" determinadas por "empresários-especialistas" (Freitas, 2012; Bueno; Almeida, 2015; Martins; Pina, 2015).

Essas políticas educacionais buscam adaptar as professoras ao modelo de gestão escolar empresarial, com base na avaliação de desempenho, eficiência e produtividade (Silva; Motta, 2017). O apostilamento é considerado uma estratégia de alienação e desmobilização do trabalho docente, enfraquecendo o envolvimento ativo na construção do direito à educação alinhado com as realidades

escolares (Adrião *et al.*, 2016). Isso resulta na reconfiguração do papel social do trabalho docente, relegando as professoras a executoras de tarefas pré-determinadas, em detrimento de construtoras dos processos educativos (Silva; Motta, 2017).

Balcão de negócios

A quarta dimensão do neoliberalismo escolar direciona um enfoque nos modos de operar do balcão de negócios da educação, um recorte da mercantilização da educação sobre as movimentações das instituições educacionais privadas (Mordente, 2023). Identifica-se a implementação de princípios, práticas e mecanismos de mercado, incluindo a competição entre instituições educacionais e a realização de aquisições e fusões de escolas, transformando a educação em um nicho de mercado.

A presença significativa de instituições de ensino privadas no país cria um ambiente propício para operações de aquisição. A educação é percebida como um negócio de baixo risco para os investidores, oferecendo retornos rápidos e acessíveis. Desse modo, a educação básica é vista como um setor resiliente a crises (Frigotto, 2021), especialmente como um nicho de mercado estável e confiável, devido à fidelização dos clientes ao longo de até 12 anos, abrangendo do ensino fundamental ao médio.

A educação básica tornou-se um atrativo mercado para empresas, inclusive aquelas com experiência no setor de educação superior e outras sem histórico nesse campo, vinculadas ao capital financeiro, ao capital industrial, ao agronegócio, à venda de implementos agrícolas, à indústria de bebidas, dentre outros (Silva; Motta, 2017).

Durante a pandemia, grupos educacionais de capital aberto aproveitaram a oportunidade para realizar aquisições⁶. Esse processo de centralização do capital na educação envolve a prática predatória de adquirir instituições menores. Escolas privadas de diversos níveis na educação básica, especialmente as de pequeno e médio porte, enfrentaram desafios significativos durante a crise sanitária⁷. O fechamento ou a transferência de propriedade tornou-se um dos poucos caminhos disponíveis, enquanto os conglomerados educacionais prosperaram. A exemplo, podemos destacar a compra do grupo Eleva Educação (atual Grupo Salta) de 51 colégios da Cogna e incorporação de 18 marcas, totalizando uma transação de quase R\$ 1 bilhão em 2021. Por outro lado, a Cogna, por meio da Vasta,

⁶ <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/o-oportunismo-dos-grandes-conglomerados-de-educacao/>

⁷ <https://oglobo.globo.com/economia/ensino-basico-deve-ter-onda-de-fusoes-aquisicoes-no-pos-pandemia-24813306>

adquiriu o sistema de ensino da Eleva por R\$ 580 milhões, consolidando um dos maiores negócios já realizados no segmento da educação básica no Brasil⁸.

A marca da política neoliberal é a liberdade na demanda e a diversidade na oferta, refletidas na escolha dos usuários em busca do ensino mais atrativo para eles. Além dos critérios tradicionais, como a abordagem pedagógica, o desempenho em exames e a infraestrutura física, a escolha de colégios para os filhos das elites agora inclui um novo fator decisivo: "os acionistas por trás da lousa"⁹. Esse movimento é composto por grupos como Eleva Educação (atual Grupo Salta), que conta com a participação de Jorge Paulo Lemann, Inspira, controlado por um fundo gerido pelo BTG Pactual, SEB, do empresário Chaim Zaher, Bahema, empresa listada na bolsa, e o grupo britânico Cognita. Esses investidores introduzem novas tecnologias¹⁰, metodologias "ativas" e uma gestão empresarial profissionalizada. A escola deve atrair sua clientela com ofertas sedutoras de métodos e conteúdos "inovadores", baseando-se na livre escolha das famílias. Produz-se uma naturalização da educação enquanto um "objeto de escolha em um mercado livre" (Laval, 2019, p. 110).

As "escolas-empresas" desses conglomerados se dizem pautadas em uma educação inovadora, composta por laboratórios de tecnologias; aulas de cidadania global; salas de games; horta; pedagogia por projetos; educação socioemocional, ensino bilíngue, currículo internacional, etc¹¹. No entanto, embora essas instituições tenham abandonado o formato convencional de salas de aula com carteiras enfileiradas, ainda operam para manutenção da ordem social. Os objetivos de dominação social presentes na educação tradicional persistem, porém, assumindo novas formas e metodologias (Benevides; Neto, 2011). Adotam novos formatos para atender às exigências emergentes do capital, sendo tão "inovadoras" quanto os escritórios do Google (Mordente; Cunha; Portugal, 2023). Dessa forma, conceitos como criatividade, autenticidade, libertação e autonomia foram incorporados por dispositivos empresariais, resultando em mudanças educacionais voltadas para neutralizar essas reivindicações (Benevides; Neto, 2011).

Muitos desses conglomerados compram escolas de diferentes tipos e faixas de preço, buscando criar um amplo cardápio sob o controle de um único monopólio (Luciani, 2022). A estratégia é abranger escolas construtivistas, escolas voltadas para vestibulares, algumas luxuosas e outras com mensalidades acessíveis a diferentes segmentos de renda, visando sempre o consumo. Compram

⁸ <https://revistaeducacao.com.br/2021/07/26/compra-e-venda-de-escolas-movimentam/>

⁹ <https://oglobo.globo.com/economia/grupos-financeiros-saem-caca-de-escolas-de-educacao-basica-24986677>

¹⁰ Plataformas digitais, metodologias de *design thinking*, *Makerspace*, programação, dentre outros.

¹¹ Para uma análise mais aprofundada do movimento das escolas dos conglomerados educacionais no cenário brasileiro, consultar a tese "Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação "inovadora" opera?" (Mordente, 2023).

escolas, alegando manter a autonomia pedagógica, e instauram enorme distância entre comunicação e imagem e ações que produzem algum grau de autonomia. Observamos demissões em massa, substituição de auxiliares de turma por estagiários com salários mais baixos, salas de aula superlotadas e imposição de currículos e metodologias dos grupos dominantes¹², entre outros efeitos que assinalam o afastamento entre produção de imagem atrativa do cliente e atuação no campo do trabalho com condições dignas e da educação emancipatória. Em resumo, a busca de redução de despesas e maximização de lucros, a qualidade, a formação, a remuneração, as condições de trabalho e os direitos dos profissionais da educação passam a ser considerados variáveis a serem neutralizadas¹³.

A ampla gama de “escolhas” oferecidas aos consumidores esconde a desigualdade profunda subjacente a esse ordenamento da educação sob o código neoliberal em que a qualidade da educação e as condições de trabalho dos profissionais são transformados em elementos de negociação em uma equação que visa lucratividade. Tal equivalência generalizada constitui um dos efeitos perniciosos da operação capitalista e apresenta essa dinâmica na educação. A presença dessas corporações, especialmente no contexto das escolas privadas, enfraqueceu o compromisso com a educação como um direito fundamental e um alicerce para o desenvolvimento intelectual, cultural e social das gerações futuras.

Produção do sujeito neoliberal

A quinta camada do neoliberalismo escolar diz respeito à produção do sujeito neoliberal, engajado na autoexploração e alinhado a lógicas individualizantes, meritocráticas e empreendedoras. O capitalismo opera primordialmente no campo das subjetividades, adentrando em níveis infra e supra pessoais e organizando nossos modos de ser, pensar e agir (Guattari, 1992). “A produção da subjetividade constitui matéria-prima para toda e qualquer produção” (Guattari; Rolnik, 1986, p.28). Nesse sentido, o empresariado visa lucrar não apenas por meio de mensalidades e comercialização de produtos: as subjetividades são os bens valiosos de nossos tempos (Mordente, 2023). A racionalidade do capital transborda a várias esferas sociais, exercendo uma governabilidade sobre o processo de produção e gestão de modos de vida (Dardot; Laval, 2017). Esse investimento na produção de subjetividade opera por meio de um controle micropolítico, a dominação da produção de indivíduos serializados e padronizados, alinhados aos projetos hegemônicos de sociedade (Guattari, 1992).

¹² <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58324630>

¹³ <https://www.extraclassa.org.br/educacao/2021/12/a-expansao-desenfreada-do-setor-mercantilista-de-educacao/>

A mercantilização da existência redefine o ser humano como essencialmente econômico e privado, considerando-o como um "recurso humano" e/ou consumidor. As lógicas de eficiência permeiam a escola, não apenas como técnicas neutras, mas como estratégias culturais e políticas. A escola, nesse contexto, assume a responsabilidade pela formação de futuros trabalhadores, supostamente preparando-os para se adaptarem às demandas do mercado de trabalho precarizado, em contínua transformação. O modelo educacional contemporâneo enfatiza o "indivíduo flexível" e o "trabalhador autônomo" em um contexto onde a estabilidade e a certeza no emprego se tornaram praticamente inexistentes.

Não se espera mais que o empregado siga obedientemente regras rígidas, mas que seja "autodisciplinado", capaz de enfrentar as incertezas com resiliência, proatividade e iniciativa (Laval, 2019). O controle não se manifesta apenas por meio de medidas repressivas, mas também de maneira produtiva, visando a participação voluntária das pessoas em processos de autocontrole e autopromoção (Deleuze, 1992; Hur, 2018). Cria-se a percepção de que a autoexploração é um ato de liberdade. A meritocracia exerce um poder imenso, induzindo-nos a sentir que somos "livres" para nos explorar 24 horas por dia, 7 dias por semana. Participamos dessa exploração de forma voluntária e entusiasmada, proclamando sermos sujeitos autônomos atingindo o auge da realização pessoal. O sujeito de desempenho não se considera submisso a ninguém; ele é simultaneamente senhor e subordinado, explorador e explorado, vítima e agressor (Han, 2015). A disputa não se desenrola exclusivamente contra um inimigo externo identificável ou um objetivo manipulável, mas na dimensão subjetiva do trabalhador (Fisher, 2020).

Essa nova razão do mundo é fundamentada na naturalização do risco, responsabilização individual e transformação dos indivíduos em empreendedores de si, sujeitos a uma competição contínua (Dardot; Laval, 2017). A concepção de "empregabilidade" desloca o emprego do âmbito dos direitos para a esfera da culpabilização individual pelo desemprego. Espera-se que cada indivíduo adquira as competências necessárias para se destacar no mercado (Frigotto, 2021). Em um cenário onde não há lugar para todos, aqueles com melhor "mérito" e "esforço" se destacam (Frigotto, 2015). É vantajoso para os empregadores que os indivíduos "empreendedores" não se identifiquem como meros trabalhadores, mas propalem sua condição de pequenos empresários autônomos prestadores de serviços. Um trabalhador pressupõe a existência de direitos laborais, tais como férias e décimo terceiro salário, enquanto a condição de "empresário de si" elimina essas expectativas. Essa abordagem configura uma estratégia de desresponsabilização por parte do Estado e das empresas no que tange aos direitos dos trabalhadores (Chauí, 2017).

Na dimensão trágica do cenário neoliberal, o indivíduo imerge em uma perspectiva marcada pela individualização. Esse trajeto solitário separa o trabalhador de seus direitos, da concepção de sua

classe e das narrativas coletivas, relegando a juventude a um vazio social e à batalha pela própria sobrevivência. Esse processo compromete a força enquanto coletivo e mina a capacidade de resistência (Chauí, 2017; Freitas, 2018). A individualização silencia o fracasso de um sistema abrangente de garantia de direitos, negligencia a crescente desigualdade social, o racismo e a misoginia estruturais. Seu alicerce repousa na culpabilização: em caso de insucesso, a responsabilidade é imputada ao indivíduo. O desemprego, as condições laborais adversas, a carga horária excessiva, a remuneração reduzida, a escassez de infraestrutura física e, notadamente para as mulheres, a disparidade de gênero e o acúmulo de responsabilidades domésticas e familiares são dissimulados. O indivíduo fracassa por não ter sido suficientemente empreendedor, sendo responsável por seus êxitos e falhas (Han, 2015).

A engrenagem neoliberal coercitiva encarna parcialmente a produção subjetiva na pedagogia das competências e, em especial, pelas competências socioemocionais. Inclusive, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Brasil formalizou a estruturação curricular com base em competências. Essa abordagem foi assimilada em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como as Diretrizes Curriculares Nacionais, que ressaltam a relevância do desenvolvimento de competências gerais nos currículos escolares. Adicionalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, prioriza a formação integral dos estudantes, abrangendo competências cognitivas, socioemocionais e éticas, conforme também previsto no Novo Ensino Médio (Silva, 2022).

A ênfase em habilidades práticas da Pedagogia das Competências instrumentaliza a educação para atender às demandas do mercado, redefinindo o papel dos professores e do conhecimento complexo. Há uma intenção de alinhar o ensino de competências “gerais” com um mundo em constante transformação, demandando conhecimentos genéricos que capacitariam os estudantes a desempenhar funções, solucionar problemas e aplicar seu conhecimento de maneira prática (Neto, 2019). A aquisição de conhecimento é proposta de forma imediatamente útil, priorizando o “saber-fazer” (Laval, 2019).

Essas competências são consideradas atributos pessoais e abrangem: a capacidade de adaptação, comunicação, trabalho em equipe, iniciativa, gestão de recursos, uso de tecnologias diversas, criatividade, aptidão para resolver problemas, e disposição para aprendizado e atualização contínua. O estudante, nesse contexto, é instigado a ser polivalente, desempenhando funções que envolvem planejamento, execução, resolução de problemas e tomada de decisões, promovendo um espírito de liderança, trabalho em equipe e proatividade (OCDE, 1992 *apud* Laval, 2019).

Por meio de um discurso “inovador”, dinâmico e moderno, emergem novas formas de exclusão (Bueno; Almeida, 2015). A ênfase no aspecto “prático” ocorre à custa dos conhecimentos formais, complexos e reflexivos, saberes intelectuais gestados coletivamente pela humanidade e imprescindíveis para a transformação da ordem social (Silva, 2022; Zandoná, 2022). Uma expropriação do direito ao

acesso a conhecimentos científicos, tecnológicos, filosóficos, artísticos e culturais (Leher, 2022), relegando os estudantes das escolas públicas ao trabalho simples.

A competências socioemocionais, por sua vez, representam um conjunto de capacidades consideradas "essenciais" para o bem-estar pessoal e social, assim como para o êxito acadêmico e profissional. Exemplos incluem: inteligência emocional, empatia, gestão de emoções, relacionamentos interpessoais, comunicação, resolução de problemas e tomada de decisões, pensamento crítico, resiliência, colaboração, perseverança, amabilidade, engajamento, trabalho em equipe, adaptabilidade¹⁴, autoconhecimento, força de vontade, coragem para correr riscos, tolerância ao estresse e curiosidade¹⁵ (Laval, 2019; Accioly; Lamosa, 2021).

Diversas escolas e secretarias de educação adquirem programas, apostilas e materiais vinculados à educação socioemocional concebidos por grandes conglomerados empresariais. A disseminação de ideias alinhadas às premissas neoliberais é intensificada, manifestando-se como um componente central nas disputas acerca dos processos de subjetivação, tendo em vista a produção de novas formas de submissão. Os estudantes contemporâneos não se encaixam apenas no antigo padrão de corpos dóceis, caracterizados por passividade, obediência e enfileiramento, produtos da sociedade disciplinar (Foucault, 2012). Hoje os corpos dóceis também se manifestam de maneira adaptada aos valores contemporâneos, corpos marcados por determinadas formas de compreender criatividade, autenticidade, empatia, proatividade e resiliência (Mordente, 2023).

A "gestão das emoções" molda afetos de acordo com os valores e crenças empresariais (Batista et al., 2022). Essa modulação da sociabilidade, alinhada com a flexibilização e precarização das relações de trabalho, produz um cenário de apassivamento diante das desigualdades sociais vividas. Trata-se de um controle subjetivo e coercitivo dos estudantes, visando suprimir a expressão de afetos problematizadores e apaziguar conflitos sociais (Accioly; Lamosa, 2021). Mira-se na produção de um trabalhador obediente, capaz de controlar suas emoções, suportar pressões, superar obstáculos e demonstrar resiliência, evitando confrontos. As tecnologias de controle emocional, por meio do ajuste fino de comportamentos e sentimentos, geram novas formas de conformismo (Neto; Borges, 2022).

O "desenvolvimento" socioemocional não deve ser tratado como um produto comercializável em todo o Brasil, operando nossos afetos como mercadorias. A expressão de nossos afetos é sempre contextualizada e mediada por projetos educacionais e sociais mais amplos. Trata-se de um constante exercício na produção de um olhar capaz de transbordar uma perspectiva individual que negligencia a

¹⁴ Adaptação no sentido de mudar para manter tudo sob o signo da exploração.

¹⁵ Exemplos de habilidades e competências levantadas pelo relatório *The Changing Nature of Work* do Banco Mundial em 2019, pesquisas do Instituto Ayrton Senna (IAS) e documentos da OCDE.

análise das condições institucionais, culturais e socioeconômicas da exploração em curso (Ciervo; Silva, 2019; Zandoná, 2022). Justamente por se tratar de uma dimensão fundamental do processo educativo, torna-se imprescindível a profunda sintonia com as demandas e realidades da comunidade escolar em questão.

Considerações finais

As políticas educacionais de cunho neoliberal operam sobre o currículo, os materiais didáticos, os processos de avaliação, os critérios de qualidade, os modelos de formação docente, os projetos pedagógicos, os sistemas privados de ensino, entre outros elementos, acentuando ainda mais as disparidades educacionais (Alencar; Barros, 2021). Após discriminar analiticamente diversas camadas do neoliberalismo escolar, torna-se patente que a educação, quando vista sob a perspectiva da formação humana, como um bem público abrangente e parte integrante de um projeto nacional dedicado à juventude, não deve ser direcionada pelos interesses empresariais fortalecedores de processos de desigualdade e exclusão (Freitas, 2013).

Desnaturalizar a presença de empresários no setor educacional, visibilizando seus efeitos devastadores contribui tanto para apontar o horizonte socialmente desagregador do processo quanto seu caráter profundamente antagônico à educação como transmissão da ciência, da filosofia, que visa autonomia e solidariedade. Nesse sentido, enfrentar o neoliberalismo escolar requer engajar-se na luta pela desmercantilização da educação, retirando-a, vale a repetição, do domínio mercantil, reafirmando seu valor como um direito humano fundamental e como um elemento crucial para o desenvolvimento democrático da sociedade. Romper com a perspectiva mercantilista que concebe o conhecimento como propriedade e, diferentemente, compartilhá-lo de maneira ampla e profunda, é condição para que o conhecimento produza ambientes culturais e humanos solidários. Essa batalha adota uma postura anticapitalista, alinhada à construção de uma nova ordem social livre de exploração.

Diante do paradigma neoliberal centrado na desintelectualização e na conformidade moral, torna-se imperativo resgatar a dimensão educativa e pedagógica baseada no acesso ao conhecimento crítico e sistematizado, visando a criação de um ambiente educacional direcionado à promoção da equidade, inclusão e transmissão de conhecimentos críticos (Saviani, 1991). Esta jornada pauta-se na produção de processos de autonomia como uma prática coletiva realizada por e nas escolas, marcada pela capacidade real de tomar decisões sobre a comunidade escolar, por meio da participação, responsabilização e estabelecimento de um território educacional distinto.

No que toca os processos de subjetivação há sempre alternativa. Se assumimos, como os protagonistas da neoliberalização do mundo, que o “sujeito crítico e racional” - outrora considerado

pilar da transformação social - foi produzido em outras condições e em outro tempo, se assumimos que a produção de sujeitos - a subjetivação - ocorre similarmente à produção de mercadorias e permite conferir valores aos produtos comercializáveis temos uma alternativa: disputar a produção de subjetividade. Para que Uber exista é necessária a uberização formando um ciclo que envolve uma série de dispositivos materiais, relações de trabalho, horizonte de vida e social ordenados por configurações subjetivas novas: a individualização extrema, uma experiência cotidiana pautada na competição e submissão a severas condições de exploração. A educação, complexa formação histórica destinada à construção subjetiva torna-se campo privilegiado dessa disputa. Diante de equações neoliberais, como formar sujeitos submissos afirmando a resiliência e a adaptação? Como formar sujeitos controlados e voltados para a solução individualizada de problemas concebidos como essencialmente seus, como se seus problemas não estivessem conectados com as relações sociais, políticas, econômicas, como se o empreendedor de si não pressupusesse a célebre frase “não há alternativa” proferida por uma agente da neoliberalização em defesa da universalização do ordenamento capitalista.

Cabe aos profissionais do cuidado e da educação, não apenas a eles, atuar nesta disputa. É momento de disputar a produção subjetiva e evidenciar sua dimensão produtiva, produto e produtora, em lugar de relegá-la ao silenciamento de técnicas educacionais aparentemente apolíticas, associadas a técnicas de patologização psi e a um mundo em que não há alternativas.

Uma educação concebida como um direito para todos, caracterizada pela liberdade de pensamento, proporcionando igualdade em condições concretas para o ensino e objetivos intelectuais compartilhados. Essa visão de educação representa um bem público e comum, assegurando acesso universal aos domínios da cultura escrita e da atividade intelectual, enquanto reconhece o papel essencial dos docentes. Propõe-se uma educação pública financiada pelo Estado, caracterizada pela qualidade socialmente referenciada, laicidade, equidade e orientação pelo bem comum como meio de emancipação a partir da esfera coletiva (Dardot; Laval, 2017).

Referências

ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. A. C. As Competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil. **Revista Vértices**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 706–733, set-dez. 2021. DOI: 10.19180/1809-2667.v23n32021p706-733.

ADRIÃO, T. M. F. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 21 maio. 2024.

ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T.; BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H.; PAIVA, G.; XIMENES, S.

Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T. O. G.; BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H.; PAIVA, G.; XIMENES, S.

Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, p. 113–131, jan-mar. 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016157605.

ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, p. 799–818, out. 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000300009.

ALENCAR, F. R.; BARROS, V. S. Ensino Remoto emergencial e reforma neoliberal da educação brasileira: Tecendo Relações. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 1596, set. 2021. DOI: 10.18264/eadf.v11i1.1596

ANDRADE, M. C. P.; MOTTA, V. C. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 01–27, jul. 2022. DOI: 10.22409/tn.v20i42.54290.

AVILA, S.; LÉDA, D. B.; VALE, A. A. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R. (orgs.). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 145-182.

BARATA, J. P. B. Educação em disputa: tensão entre o suposto universalismo das políticas públicas em educação e a prática. In: **VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: O desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação**. UFMA, São Luis: 2013.

BATISTA, R. L.; BLANCO, D. D. P.; CHAMA, J. P. G.; RIBEIRAL, T. B. A ideologia neoliberal na educação brasileira: considerações a partir Christian Laval. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 9, n. 21, p. 453–469, nov. 2022. DOI: doi.org/10.55028/pdres.v9i21.15357

BENEVIDES, P. S.; NETO, J. M. Educação, subjetivação e resistência nas sociedades de controle. **ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 1, p. 27–40, 2011. ISSN: 2237-941X. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/673>. Acesso em: 17 jun 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, ano 120-A – edição extra, p. 1-8, 26 jun. 2014.

BRITO, S. H. A.; MARINS, G. A. M. B. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. e77558, dez. 2020. DOI: 10.1590/0104-4060.77558

BUENO, E. R. A.; ALMEIDA, K. V. S. Um Olhar para além do capital: a possibilidade de superação do modelo neoliberal em educação. **Porto das Letras**, Palmas, v. 1, n. 2, p. 128–142, 2015. ISSN - 2448-0819. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/1782>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173–190, jan-mar. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.44451

CHAUÍ, M. **O retrato de uma catástrofe**. Entrevista cedida a Jornalistas Livres, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UCyVT2HLQOI> Acesso em: 1 ago. 2023.

CIERVO, T. J. R.; SILVA, R. R. D. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Revista e-Curriculum**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 382–401, abr. 2019. DOI: 10.23925/1809-3876.2019v17i2p382-401.

COSTA, H. B. **Financeirização da Educação Básica**: tendências no período 2010-2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**: ensaio Sobre a Revolução no Século XXI. Tradução: Mariana Echalar. Boitempo Editorial, 2017.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 219–226.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs I**. São Paulo: Ed.34, 2011.

FISHER, M. **Realismo Capitalista**. É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FREITAS, L. C. D. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906–926, 21 dez. 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i4.8654333

FREITAS, L. C. Prefácio. In: MARTINS, E. M. (org.). **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48–59, 24 ago. 2014a. DOI: doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 1085–1114, dez. 2014b. DOI: 10.1590/ES0101-73302014143817

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I.; ZAN, D. (orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: INEP, 2013.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 379–404, jun. 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000200004.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 636–652, 4 maio 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.44442

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 13, n. 20, 30 jun. 2015. DOI: 10.22409/tn.13i20.p8619

GAWRYSZEWSKI, B.; MOTTA, V. C.; PUTZKE, C. K. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 728–748, 16 fev. 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.003

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILLI, P. (orgs.). **Escola S.A:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GUATTARI, F. **Caosmose:** um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica:** cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HAN, B.C. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015.

HUR, D. U. Deleuze e a constituição do diagrama de controle. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 30, p. 173–179, ago. 2018. DOI: 10.22409/1984-0292/v30i2/5507

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, R. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid 19. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 26, n. Especial, p. 78–102, 30 dez. 2022. DOI: 10.18764/2178-2865.v26nEp78-102

LEHER, R. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. e0219831, 9 dez. 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019219831

LUCIANI, F. T. **Formar para quê?** Reformas curriculares em escolas de elite de São Paulo no século 21. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 100–109, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12410

MARTINS, E. M. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MORAES, J. C. DE. **A Reforma do Ensino Médio e a educação libertadora de Paulo Freire:** do assujeitamento à libertação. Tese (Doutorado em Psicologia) —Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

MORDENTE, G. V. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação:** como a educação “inovadora” opera? Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MORDENTE, G. V.; CUNHA, T. C.; PORTUGAL, F. T. Capturas neoliberais e educação democrática: o mito da educação “inovadora”. In: LEMOS, F. (org.). **Psicologia Social, Educação e Análise Institucional:** diálogos entre Paulo Freire, Gregório Barenblitt, Bell Hooks, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Curitiba: CRV, 2023. p. 289–304.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. e224423, 14 set. 2020a. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 64-86, jan./jun. 2020b. DOI: 10.12957/rdciv.2020.54751

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma Do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017176606

MOTTA, V. C. Empresários como conduttori da “reforma” da Educação Básica pública brasileira. In: **VI Jornada Internacional de Políticas Públicas:** O desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação. UFMA, São Luis: 2013.

NETO, A. C. M. **Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade—São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

NETO, V.; BORGES, A. **Inteligência emocional e controle das emoções:** contribuições a partir da Teoria Crítica da Sociedade. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

PELLANDA, A.; CARA, D. From the Right to Education to the Right to Learn: Impacts From the New Philanthropy in the Education Policy Making in Brazil, In: AVELAR, M.; PATIL, L. (Orgs). **New Philanthropy and the Disruption of Global Education.** Norrag: 2020, p. 80-92. ISSN: 2571-8010.

PERONI, V. M. V.; CAETENO, M. R. O público e o privado na educação - Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-362, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.584>

PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar:** o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SAAD, A. F.; MORAIS, L. **Brasil:** Neoliberalismo versus Democracia. São Paulo: Boitempo, 2018

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

SGUISSARDI, V. As missões da universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n.3, p. 38-56, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i3.51381>

SILVA, A. M.; MOTTA, V. C. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 2, p. 27–42, 6 nov. 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n2.03.p27>

SILVA, J. R. Escola pública e iniciativa privada: uma análise da relação governo e empresários em torno do ensino público brasileiro. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Cáceres, v. 11, n. 2, p. 54-65, 10 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.30681/ecs.v11i2.4282>

SILVA, M. M. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, p. e022013–e022013, 4 maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8659871>

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 553–603, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>

ZANDONÁ, A. A. **A conformação de uma nova sociabilidade:** competências socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano do Desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2022.

Recebido: 21/03/2024

Aceito: 28/06/2024

Received: 03/21/2024

Accepted: 06/28/2024

Recibido: 21/03/2024

Aceptado: 28/06/2024

