


CONSEQUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
BRASILEIRA: uma análise da rede estadual paulista

*CONSEQUENCES OF NEOLIBERALISM IN BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION: an
analysis of the São Paulo state school system*

Júlia Pereira da Silva¹ - UFPR 

Tito Flávio Bellini Nogueira² - UFTM 

RESUMO

Este estudo investiga quais são as consequências e implicações do neoliberalismo sobre a educação pública brasileira, tendo como ponto de partida inicial as reformas dos anos 1990 no país e o recorte local da educação estadual paulista. Por meio de análise e estudo bibliográfico sobre o tema, parte-se da investigação do que é o fenômeno neoliberal, tendo destaque sua relação específica com países dependentes como o Brasil, para então analisar seus efeitos na educação, em especial, a precarização docente, as mudanças nas diretrizes e bases curriculares e a descaracterização da escola pública. A pesquisa buscou demonstrar como esses processos decorrentes do novo sistema do capital transformam e integram a educação pública em mais um espaço de reprodução do neoliberalismo, cancelando e anulando qualquer compromisso com uma educação pública de qualidade, autônoma e crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Neoliberalismo; Precarização; Rede Paulista.

ABSTRACT

This study investigates the consequences and implications of neoliberalism, this new capitalist model, on Brazilian public education, taking as an initial starting point the reforms of the 1990s in the country and the local context of state education in São Paulo. Through analysis and bibliographic research on the topic, the study begins by investigating what the neoliberal phenomenon is and its historicity, also highlighting its specific relationship with dependent countries such as Brazil, in order to then analyse its effects on education, especially regarding the precarization of teaching, the changes in curriculum guidelines and frameworks, and the decharacterization of public schools. The research aimed to demonstrate how these processes, resulting from the new capitalist system, transform and integrate public education into yet another space for the reproduction of neoliberalism, effectively cancelling and nullifying any commitment to a quality, autonomous, and critical public education.

KEYWORDS: Education; Neoliberalism; Precarious Work; São Paulo Public School System.

¹ Doutoranda em Sociologia pela UFPR (Bolsista CAPES). Mestra em Ciências Humanas e Sociais pela UFABC. Graduada em História pela UNESP-Franca. E-MAIL: julia_ps1@hotmail.com.

² Doutor em História e Cultura Social pela UNESP-Franca. Mestre em História e Cultura Política pela UNESP-Franca. Graduado em História pela UNESP-Franca. Docente associado do Departamento História da UFTM. E-MAIL: tito.oliveira@uftm.edu.br.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta analisar os efeitos do neoliberalismo na educação pública brasileira tendo como recorte a rede estadual paulista a partir dos anos 1990 com as reformas de Estado do então presidente Fernando Henrique Cardoso que aplicam as diretrizes desse modelo advindas de órgãos econômicos internacionais.

Na primeira parte é tratada a definição de neoliberalismo que será trabalhada aqui e, para uma melhor compreensão dessa definição, é feito um breve histórico desse sistema desde sua formulação como projeto no pós - II Guerra Mundial até sua vinda para os países dependentes nos anos 1990. Na segunda parte, intenta-se demonstrar as consequências da aplicação das medidas neoliberais na educação - levando em conta o recorte paulista - em processos como a precarização das condições de trabalho do professor; o alinhamento de diretrizes e currículos educacionais a esse modelo e, por fim, a descaracterização da escola pública, a qual se torna mais um espaço de reprodução material e ideológica do sistema neoliberal.

Usaremos nesse texto o conceito de “descaracterização da escola pública”, a partir do exposto por Derisso e Duarte (2017), que, tendo por base a Pedagogia Histórico-Crítica, entendem que a instituição escolar tem por finalidade a valorização do conhecimento e, que este último, responde a um processo materialista histórico-dialético, assim como a própria descaracterização da escola pública:

Partimos da caracterização de que o conhecimento elaborado constitui um patrimônio cultural da humanidade e que o pensamento burguês o valorizou como instrumento da luta contra a resistência feudal ao desenvolvimento das forças produtivas que o capitalismo coloca-se em movimento. Mas ao consolidar-se no poder deixou de se estimular o pleno desenvolvimento das ciências e orientou para o conhecimento instrumental para o capital e para os propósitos político-ideológicos da burguesia. A desvalorização do conhecimento constitui o principal traço da decadência ideológica do pensamento burguês e é acompanhado da fragmentação das ciências, da apologia do capitalismo e da desconfiança com relação à razão e à possibilidade de se alcançar um conhecimento objetivo sobre a realidade, principalmente a realidade humano-social (Derisso e Duarte, 2017, p. 1180).

Face ao exposto, na próxima seção serão discutidos aspectos relacionados à definição e processo histórico de constituição do neoliberalismo.

NEOLIBERALISMO: definição e processo histórico

Partimos da compreensão de que o neoliberalismo, assim como o regime anterior de acumulação, o fordismo, não é apenas um modelo econômico e político, mas uma reorganização do modo de vida total (Harvey, 2008). Para a emergência desse novo modo de acumulação, torna-se necessária uma readequação não apenas da economia em nível mundial e das instituições políticas, mas também uma adaptação da sociedade e da própria subjetividade dos indivíduos a esse modelo, como Dardot e Laval (2016) nos mostram.

Dessa forma, o neoliberalismo se apresenta como um funcionamento complexo de esferas que devem agir e se reproduzir em função do mercado. Essa organização se dá a partir de diretrizes materiais e objetivas que visam a manutenção dos lucros do sistema capitalista hegemônico pelo capital financeiro, ainda que, por vezes, essas diretrizes se mostrem

disfarçadas sob referenciais de modernidade, eficiência e produtividade, ou em termos marxistas, disfarçadas pela ideologia.³ Sobre tal constatação Chauí comenta:

A esse conjunto de condições materiais [característicos do neoliberalismo] [...] corresponde um imaginário social que busca justificá-las (como racionais), legitimá-las (como corretas) e dissimulá-las enquanto formas contemporâneas da exploração e dominação. Esse imaginário social é o neoliberalismo como ideologia da competência [...] (Chauí, 2014, p. 79).

Pontuada essa compreensão mais abrangente do neoliberalismo, seguimos para quais são essas condições materiais que ele impõe e o processo histórico em que esse sistema se constituiu.

O neoliberalismo foi formulado na Europa após a II Guerra Mundial por pensadores como o estadunidense Milton Friedman e o austríaco Friedrich Hayek. Esse modelo político-econômico surgiu em oposição ao keynesianismo então dominante e ao papel provedor do Estado. Entendemos keynesianismo a partir da formulação de Chauí:

Até os meados dos anos 1970, a sociedade capitalista era orientada por dois grandes princípios: o princípio keynesiano de intervenção do Estado na economia por meio de investimentos e endividamento para distribuição da renda e promoção do bem-estar social, visando diminuir as desigualdades; e o princípio fordista de organização industrial, baseado no planejamento, na funcionalidade e no longo prazo do trabalho industrial, com a centralização e verticalização das plantas industriais, grandes linhas de montagens concentradas num único espaço, formação de grandes estoques, e orientado pelas ideias de racionalidade e durabilidade dos produtos, e de política salarial e promocional visando aumentar a capacidade de consumo dos trabalhadores (Chauí, 2014, p. 75-76).

Fundamentado nos princípios do mercado livre e da concorrência, o neoliberalismo defende que o Estado não deve intervir diretamente na economia, mas, sim, criar condições favoráveis ao seu funcionamento eficiente (Chauí, 2014). Esse sistema, contudo, só se consolidará com a crise dos anos 1970 e a consequente implosão do modelo keynesiano de Estado de Bem-Estar Social.

Para Harvey (2008), a crise decorreu das próprias características dos modelos fordista e keynesiano, cuja rigidez produtiva e ênfase na intervenção estatal tornaram-se incompatíveis com as novas exigências do capital. Assim, a solução proposta pelos neoliberais consistiu em atacar as estruturas desse modelo, o que se traduziu em medidas como o enxugamento do Estado e a descaracterização de seu perfil provedor, com cortes de gastos sociais, flexibilização dos contratos de trabalho, submissão dos governos nacionais às diretrizes de instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), além do estreitamento das relações entre o público e o privado e da desregulamentação do setor financeiro.

Essa hegemonia do mercado, característica do neoliberalismo, acarreta condições de vida e de trabalho cada vez mais degradadas. Assim, para garantir uma melhor adequação da sociedade a essas ideias, o neoliberalismo é acompanhado pelo neoconservadorismo, que atua como sustentação moral e ideológica desse modelo, tornando-o socialmente necessário:

³ A categoria Ideologia neste trabalho é entendida a partir da discussão das seguintes obras: Chauí (2018) e Marx e Engels (2007).

Essas mudanças foram acompanhadas e, em parte, promovidas pela ascensão de um agressivo neoconservadorismo na América do Norte e em boa parte da Europa Ocidental. As vitórias eleitorais de Thatcher (1979) e Reagan (1980) costumam ser vistas como uma clara ruptura da política do período de pós-guerra. [...] A gradual retirada de apoio ao Estado do bem-estar social [...] e o ataque ao salário real e ao poder sindical organizado, que começaram como necessidade econômica na crise de 1973-1975, foram simplesmente transformados pelos neoconservadores numa virtude governamental. Disseminou-se a imagem de governos fortes administrando fortes doses de remédios não-palatáveis para restaurar a saúde de economias moribundas (Harvey, 2008, p. 157-158).

Para Dardot e Laval (2016), a aceitação dessas ideias é levada às últimas consequências, ao serem introjetadas no próprio indivíduo que passa a reproduzi-las cada vez mais intensamente. Resulta-se que a vigilância e controle que no modelo fordista era externa, agora passa dentro de cada trabalhador. Assim, nessa racionalidade liberal “[...] a grande novidade reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e mais perenes” (Dardot; Laval, 2016, p. 329).

Isso se dá quando o indivíduo se vê como uma empresa – é o trabalhador como mercadoria em seu limite –, naturalizando a competição constante, a cobrança incessante e os riscos contínuos do novo sistema. A autonomia do indivíduo existe na medida em que já não tem suporte nenhum na nova sociedade e nessa nova condição deve se adaptar por conta própria, sendo seu sucesso ou fracasso, responsabilidade apenas dele mesmo (Dardot; Laval, 2016).

Essas condições de exploração se darão de maneira ainda mais acentuada nos países dependentes, pois esse novo modelo conta com o processo de expansão dos capitais e assim não pode haver espaço não integrado. Tem como efeito direto a acentuação do caráter dependente desses países que se encaixam no novo contexto de reestruturação do capital, mas ainda no mesmo polo de países explorados (Derisso; Duarte, 2017).

No Brasil, o neoliberalismo se imporá nos anos de 1990 em todas as esferas do país, perpassando, inclusive pelo setor público:

Estas metamorfoses no mundo do trabalho marcam uma fase do capitalismo ainda mais agressiva, pautada pela desregulamentação das relações de trabalho que vem se expandindo seja na periferia do sistema seja nos países centrais, por meio de formas de precarização que têm se alastrado, inclusive, para o setor público, atentando contra a sociedade, contra os direitos sociais e trabalhistas (Silva, 2018, p. 22).

Silva discorrerá ainda como essa nova organização neoliberal trará formas de precarização do trabalho que incidem também na área da educação, em “[...] múltiplas dimensões da precarização do trabalho docente”⁴ (Silva, 2018, p. 25), tais como a flexibilização de contratos dos docentes, jornadas de trabalho mais extensas e intensificadas, a estratificação dos professores na rede pública, além da introjeção de programa privatistas e empresariais no setor (Silva, 2018). Abordaremos esse quadro de precarização mais adiante neste trabalho.

⁴ Para mais informações sobre essas múltiplas dimensões de precarização do trabalho docente, consultar Silva (2018).

Neoliberalismo na educação brasileira

Tendo sido feita uma breve explanação sobre o processo neoliberal e suas características, propõe-se, agora, observar como esse modelo interfere na educação pública brasileira e, em seguida, conforme o recorte proposto, na educação pública paulista.

Os organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), elaboraram receituários para a área da educação, os quais passaram a ser amplamente implementados a partir da década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando o neoliberalismo foi institucionalizado no país. Tais diretrizes deveriam ser seguidas em troca do financiamento oferecido por esses organismos, o que acabou por comprometer a autonomia das políticas educacionais e submeter a educação nacional aos interesses e condicionalidades do capital internacional.

[...] a Escola ganhou uma nova caracterização e ficou, em certa medida, refém de intervenções, sobretudo dos organismos internacionais - Banco Mundial e FMI - que impõem condições pautadas no princípio empresarial da eficiência e qualidade para a liberação de financiamentos para a educação dos países “em desenvolvimento”. Na visão destes organismos internacionais o processo de expansão da escola não acompanhou a qualidade do serviço prestado e isto teria ocorrido pela incompetência dos profissionais [...] (Derisso; Duarte, 2017, p. 1171-1172).

Lopes e Caprio (2008) elencam as condições impostas à educação ao analisarem um pacote de medidas do Banco Mundial destinado aos países em desenvolvimento. Entre essas condições estão: a instituição de políticas de metas para a melhoria da qualidade da educação; a ampliação do espaço para o setor privado e para organismos não governamentais na área educacional; e a priorização dos insumos institucionais, isto é, a vinculação dos salários aos resultados alcançados. Observa-se como tais medidas estão alinhadas ao ideário neoliberal, ao transferirem para o campo educacional a lógica da produtividade e da competitividade.

Ao se deslocar o olhar para o estado de São Paulo, Sanfelice (2010) demonstra que os governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) mantiveram uma visão neoliberal alinhada à do governo federal de Fernando Henrique Cardoso, do mesmo partido. Mesmo quando detinham apenas o governo paulista, os dirigentes preservaram a mesma orientação política e econômica, sustentada pelo apoio de organismos internacionais como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a UNESCO e o UNICEF. Ressalta-se que o PSDB governou o estado de São Paulo por 28 anos ininterruptos, sendo esse ciclo interrompido apenas em 2022, com a eleição de Tarcísio de Freitas (Republicanos).

CONSEQUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

Precarização docente

É possível perceber, como efeito marcante da política neoliberal, a intensificação da precarização do trabalho docente na rede estadual de São Paulo. Trata-se de um fenômeno que não ocorre de forma contínua ou uniforme, mas que é atravessado por contradições e disputas entre a resistência dos professores e o processo de desmonte promovido pelo Estado. Um exemplo significativo foi a aprovação da Lei n.º 11.738/2008, que instituiu um piso salarial nacional

para a categoria e determina que ao menos um terço da jornada seja dedicado às atividades extraclasse. Esse marco representa um evidente avanço para os profissionais da educação (Derisso; Duarte, 2017).

Porém, o Estado não aceita de imediato. Inicialmente, contesta a constitucionalidade da lei por meio de ações judiciais, argumento rejeitado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que confirma sua legalidade. Diante dessa decisão, resta ao Estado apenas implementá-la, o que faz segundo seus próprios critérios. No caso da lei do piso, sua aplicação ocorre por meio de abono salarial, que não é integrado aos benefícios nem à aposentadoria. Posteriormente, o Tribunal de Justiça de São Paulo determina que o reajuste deve ser incorporado ao salário-base, e não pago sob a forma de abono. Ainda assim, a política de bonificações - alinhada ao ideário neoliberal de metas - passa a se tornar recorrente nos anos seguintes, aprofundando a lógica de competitividade e individualização do trabalho docente. Sobre a jornada de trabalho, o estado de São Paulo:

[...] implementou uma jornada de 32 aulas semanais. Para isso utilizou o argumento de que a jornada constitucional é de 40 horas e não de 40 horas/aulas semanais. Esta medida vigora em São Paulo até hoje, ao passo que no Paraná o número de aulas sobre uma jornada de 40 horas do professor é de 26 horas/aulas. O que se explica apenas pela diferença na relação de forças estabelecida entre o Estado e o movimento organizado dos professores nas duas unidades da federação (Derisso; Duarte, 2017, p. 1174).

Esse cenário revela a presença da luta de classes no campo educacional, marcada por avanços e retrocessos. Porém, em uma análise geral, observa-se um agravamento das condições de trabalho do magistério paulista. Derisso e Duarte (2017) destacam que os docentes figuram entre os profissionais com ensino superior que recebem os menores salários, o que os leva, com frequência, a assumir cargas horárias excessivas em múltiplas escolas ou até a acumular outras ocupações. Nos últimos anos, esses profissionais têm sido fragmentados em diversas categorias (P, F, L, S, O e V), caracterizadas por vínculos cada vez mais precários e flexíveis, compartilhando com os efetivos apenas o vínculo com o estado como empregador. Essa realidade resulta em um número crescente de exonerações e abandonos da carreira, além de provocar o desinteresse de novos candidatos pela docência.

Tais condições — baixos salários, jornadas excessivas para garantir a subsistência e vínculos contratuais frágeis — são tão evidentes que Oliveira (2016, p. 28) as denomina de “tripé material da precarização docente”. Segundo a autora, essa configuração produz uma série de efeitos, muitos dos quais são consequências diretas dessa estrutura precária. Entre os desdobramentos apontados estão a adoção de políticas de bonificação por desempenho, o aumento da violência nas escolas, o adoecimento físico e mental dos profissionais e a própria resistência dos docentes a essa precarização. Sobre a bonificação por resultados, a autora comenta:

Tal política se materializa por meio de provas anuais de seleção para professores temporários, de avaliações de mérito para progressão docente na carreira (limitada aos 20% mais bem colocados na prova) e de provas institucionais implantadas para medir a aprendizagem dos alunos (como o SARESP), e gera consequências para além de materiais, também subjetivas e emocionais, como fragmentação e competição dentro da categoria (Oliveira, 2016, p. 148).

Essa política trará uma maior pressão sobre o professorado, intensificada pelos vínculos frágeis crescentes na categoria. A incapacidade de se cumprir um quantitativo tão grande de metas em condições tão adversas, é um dos motivos que leva esses profissionais a adocerem nesse cenário de cobrança e abandono do Estado. Isso é expresso, conforme Oliveira (2016), em um número crescente de licenças por adoecimento. Embora esse tipo de licença sempre tenha existido – geralmente relacionadas a doenças laborais, como disfonia (problemas de voz) –, o que as diferencia no contexto atual de precarização é o aumento de casos ligados às doenças psicossomáticas, associadas ao estresse, à apatia e à depressão.

Somado a isso, a violência dentro das escolas tem crescido de forma alarmante como demonstram dados do próprio Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) que, em 2006, por meio do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), realizou uma pesquisa com 700 professores da categoria presentes no XXI Congresso da APEOESP. “Entre os resultados, cabe destacar que 87% dos professores admitiam ter tomado ciência de 159 casos de violência nas escolas, expressa comumente nas formas de agressão verbal (96%), vandalismo (88%), agressão física (82%) e furto (76%)” (Oliveira, 2016, p. 158-159).

A autora ainda problematiza a indisciplina, como uma forma de violência não contabilizada oficialmente, e sua relação com a precarização das condições de trabalho docente, sendo este último entendido como um elemento que contribui para o aumento da violência nas escolas. Explica-se: o professor, desprovido de reconhecimento social e institucional, inclusive por parte de seu próprio empregador, o Estado, acaba enfrentando na prática escolar a reprodução dessa desvalorização nas agressões provenientes dos próprios alunos (Oliveira, 2016, p. 166).

E, por fim, sobre a resistência docente, tem-se como consequência dos contratos frágeis e da divisão do professorado em diversas categorias, uma desmobilização dos docentes, uma crise de representatividade pelo sindicato e uma redução no número de filiados, o que impõe desafios e exige uma atualização por parte do sindicato (Oliveira, 2016).

Pode-se pontuar ainda o agravamento sofrido pelos trabalhadores da educação durante a pandemia de Covid-19⁵, conforme demonstra Oliveira e Pereira Junior (2020), a partir de questionário feito com professores da rede pública de todas as modalidades e de todos os estados brasileiros. Esses profissionais passaram por uma sobrecarga de trabalho, decorrente da migração rápida do presencial para o digital, marcada por soluções emergenciais com ausência de estrutura e suporte, ocasião em que tiveram pouca ou nenhuma formação para o uso dessas tecnologias. Além disso, as mulheres foram especialmente impactadas devido à distribuição desigual das tarefas domésticas durante esse período.

Essa sobrecarga não implicou em uma garantia de aprendizagem por parte dos alunos. No mesmo questionário, a maioria dos professores compartilha a percepção da pouca participação dos alunos e de uma aprendizagem defasada nesse período. Esses elementos causam angústia e um cenário ainda mais preocupante: o adoecimento do professorado, pois, segundo os autores, se o bem-estar docente decorre do contato com os estudantes para uma melhor efetivação de seu trabalho - por ser este baseado na relação humana - na pandemia esse trabalho não ocorreu nesses moldes, sendo ainda permeado por cobranças e soluções paliativas (Oliveira; Pereira Junior, 2020).

⁵ Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou emergência sanitária mundial a partir da epidemia do coronavírus (COVID-19), o que levou a diferentes medidas de distanciamento social e restrição para circulação de pessoas no Brasil e no mundo, inclusive o funcionamento escolar (Oliveira, 2020).

As consequências do período da pandemia, tanto no que se refere ao aprendizado dos estudantes quanto à nova condição de trabalho docente, agora muito mais integrada às tecnologias digitais, ainda demandam tempo para serem compreendidas em sua totalidade. Entretanto, Oliveira e Pereira Júnior apontam um importante indicativo:

A baixa expectativa apresentada pelos docentes em relação à efetividade de seu trabalho realizado durante o distanciamento social e a sua percepção da baixa participação dos estudantes, revelam um cenário bastante preocupante do ponto de vista da saúde desses profissionais, já que esses fatores podem causar ser causadores [SIC] de estresse e esgotamento, portanto causadores de insatisfação e adoecimento. Assim como essas expectativas também indicam que no plano objetivo é necessário pensar sobre a dívida para com os estudantes e suas famílias de um dever não cumprido (Oliveira; Pereira Junior, 2020, p. 227).

Dessa forma, ao refletir sobre tais implicações, torna-se necessário compreender como, no pós-pandemia, o alinhamento do currículo às demandas do mercado e a consequente descaracterização da escola pública intensificam a lógica neoliberal já presente nas políticas educacionais.

Alinhamento do currículo e descaracterização da escola pública

Se partirmos da compreensão de Marx, exposta no Prefácio de “Contribuição à crítica da economia política” (1859), em que o autor afirma:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

Teremos que, para estudar a legislação que organiza a educação pública brasileira, estudar também suas bases materiais — a estrutura que a molda —, sendo, no contexto contemporâneo, o neoliberalismo, a fase mais recente do capitalismo.

Lopes e Caprio (2008) se propõem a isso ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, feita justamente na década de 1990, década de implementação do neoliberalismo no país. Para os autores, a relação direta desse sistema com a LDB se expressa, por exemplo, por meio da descentralização do poder apenas administrativo, pois todo o restante, e o conteúdo mesmo que esse poder administrativo deve mobilizar e efetivar, como currículo, avaliações, material pedagógico, critérios de fiscalização, ainda são decididos por um poder centralizado, esse formato permite maior expansão e controle dessas diretrizes. Também chama a atenção não só a presença da privatização na LDB, mas seu incentivo ao flexibilizar sua regulamentação, obrigando a escola pública a adaptar-se às leis de mercado e competir. Por fim pontuam sobre a LDB ao citarem Caprioglio *et al.*:

[...] que ela “é neoliberal, define responsabilidade, mas é vaga quanto aos direitos. Onde a relação do neoliberalismo com a educação se dá em diversos aspectos, tais como: as concepções pedagógicas, a avaliação escolar; a municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas; a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição, privatização da educação” (Caprioglio *et al.*, 2000, p. 26 apud Lopes; Caprio, 2008, p.11).

E avançando para uma análise de currículo sob o olhar da LDB, Lopes e Caprio (2008) demonstram como essa base curricular, ainda que visando espaço para uma parte diversificada que respeite as condições e demandas locais e regionais, também expressa essas diretrizes neoliberais.

Nessa base deve, obrigatoriamente, incluir o estudo da língua portuguesa e da matemática, bem como o conhecimento sobre o mundo físico, natural, social e político. No caso do ensino médio, deve-se dar ênfase à educação tecnológica básica, a compreensão do que é ciência, da literatura e das artes, além da análise do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura. A língua portuguesa deve ser tratada como ferramenta essencial para a comunicação, o acesso ao saber e o pleno exercício da cidadania. A legislação também determina, como diretriz para essa etapa de ensino, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia fundamentais para o exercício da cidadania – uma exigência que, no entanto, apresenta formulação ambígua e de difícil aplicação prática. Dessa forma, conclui-se que “[...] o currículo corporifica fundamentalmente um “conhecimento oficial” que expressa o ponto de vista de grupos socialmente dominantes” (Lopes; Caprio, 2008, p. 13).

E quando, mesmo com todo o controle do neoliberalismo sob a educação, aparecem conflitos da política estatal com as leis, o Estado passa por cima dessas leis, como aponta Sanfelice (2010) ao demonstrar a contradição entre propostas curriculares do estado de São Paulo com a própria Constituição Federal. Ao impor um currículo único e restrito, o uso de um material institucional padronizado e o controle dessa dinâmica a partir de avaliações cujo resultados são critérios para bonificações, o estado de São Paulo, segundo Sanfelice (2010),

[...] estaria ferindo o Artigo 206 da Constituição Federal quanto ao pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, bem como em relação à gestão democrática do ensino público. O mesmo acontece em relação à LDB 9.394/96 em seus Artigos 3º, 12º, 13º, 14º e 15º que versam sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, a incumbência dos estabelecimentos de ensino elaborarem e executarem suas propostas pedagógicas, a participação dos docentes na elaboração das propostas pedagógicas; a elaboração e cumprimento do plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e assegurando às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (Sanfelice, 2010, p. 151).

Esse aspecto autoritário do neoliberalismo não é atípico, mas característico de sua forma. Freitas (2018), ao analisar o que ele chamou de “reforma empresarial da educação” durante o que, para ele, seria uma segunda onda neoliberal no Brasil, no pós-golpe jurídico parlamentar de 2016, nos chama a atenção de que “Não levamos a sério o fato do liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado [...]” (Freitas, 2018, p. 14).

Ora, se fizermos uma análise histórica da trajetória dos nomes fundantes do neoliberalismo, veremos uma relação explícita com regimes ditatoriais, como Freitas cita no caso de Hayek com a ditadura de Pinochet no Chile, tendo visitado e sido um entusiasta desse regime, afinal para Hayek, segundo Freitas, “[...] a democracia é um meio e não um fim. Ele separa o liberalismo econômico da democracia. A democracia é desejável para o liberalismo, mas não é uma condição necessária” (Freitas, 2018, p. 25).

Dessa forma, não há contradição entre esse regime econômico, político e social que envolve a educação e posturas autoritárias e antidemocráticas. Esse autoritarismo se torna um acelerador do processo de descaracterização da escola pública, da precarização docente e da própria cooptação das leis e do currículo às demandas neoliberais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui espera-se ter evidenciado como não é possível pensar nenhum aspecto da esfera da educação sem levar em conta o contexto histórico em que ela está inserida e os modelos políticos e econômicos a que ela responde.

As consequências do neoliberalismo na educação pública manifestam-se não apenas no sucateamento de sua estrutura e na precarização do trabalho docente, mas também na descaracterização da própria escola pública, que passa a ser reconstruída como uma esfera reprodutora da ideologia neoliberal. Esse processo ocorre em resposta a uma demanda concreta do capital, originada na crise dos anos 1970 ou, em sentido mais amplo, desde o surgimento do próprio capitalismo, pois está em seu cerne, qual seja, a recuperação das crises estruturais e a manutenção dos lucros.

Nesse contexto, o espaço escolar é incorporado à lógica de mercado e às estratégias de reestruturação do capital. Sob a priorização do mercado, os gastos públicos com educação são reduzidos ou, de forma mais sutil, redirecionados para o setor privado dentro da própria esfera pública, seja por meio do fornecimento de produtos (como livros didáticos, notebooks e materiais escolares), seja pela terceirização e privatização de serviços e estruturas educacionais.

O desgaste qualitativo da educação é visto apenas a partir da análise crítica, pois, para a ideologia neoliberal, o currículo e as diretrizes educacionais estão alinhadas com suas demandas - expostas nos receituários advindos do FMI e do Banco Mundial - , ao gerar uma força de trabalho detentora do mínimo de conhecimento para trabalhos precários - se os conseguirem, pois o desemprego é um elemento estruturante no novo cenário - e com uma introyecção de altas cargas ideológicas de adaptação ao novo sistema, algo necessário para que o indivíduo não colapse em um sistema de trabalho tão insuportável, como o mostrado nas condições do trabalho docente paulista, por exemplo. Lopes e Caprio comentam:

Em suma, a análise da intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras evidencia a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital. Essas políticas contam com o apoio decisivo dos governos e das elites nacionais que viabilizam sua inserção e operacionalização, [...] a educação, nessa perspectiva, restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado (Lopes; Caprio, 2008, p. 13-14).

Essa nova ordem social que a tudo integra indiscriminadamente tem efeitos perversos não só sobre a educação, mas em toda a sociedade, chegando mesmo a colocá-la em risco de colapso

ao impor graus de acumulação e individualismo tão extremos que tornam impossível qualquer coesão social. Para Castel:

Assim, a contradição que atravessa o processo atual de individualização é profunda. Ameaça a sociedade de uma fragmentação, que a tornaria ingovernável, ou de uma polarização entre os que podem associar individualismo e independência, porque sua posição social está assegurada, e os que carregam sua individualidade como uma cruz, porque significa falta de vínculos e ausência de proteções (Castel, 1998, p. 610).

Por fim, retomando o início desse ponto: não há como pensar a precarização docente e, em seu nível mais geral, o sucateamento da educação pública, sem levar em conta os efeitos que ela pode ter – ao esterilizar o espaço de crítica que é a escola – para a sociedade, tornando a escola apenas mais um meio de reprodução do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariane Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERISSO, José Luis; DUARTE, Rita de Cássia. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1169-1185, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i4.8651218. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651218>. Acesso em: 10 maio. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Maria. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i5.9152>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução L. C. de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução F. Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade, POCHMANN, Marcio (org.). **A devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020. p. 207-227.

OLIVEIRA, Mariana Esteves. **Professor, você trabalha ou só dá aula?** O fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP. 2016. 270f. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 146-159. 2010. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v17i18>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SILVA, Amanda Moreira. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. 395f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

| Submetido em: 30/06/2025

| Aprovado em: 16/09/2025

| Publicado em: 05/12/2025