

Neoliberalismo, organismos multilaterais e educação

Teoria e Cultura | Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF | ISSN: 2318-101x | v. 20, n. 2, 2025 | p. 55-72
DOI: 10.34019/2318-101X.2025.v20.47173

Neoliberalism, multilateral organisms and education

Neoliberalismo, organismos multilaterales y educación

Ronaldo Manzi Filho¹
Lucas Monteiro Caldeira²

Resumo

O neoliberalismo como uma nova razão do mundo que define nossa forma de viver, sentir, pensar e desejar, adentrou todas as áreas da vida em sociedade, inclusive a educação. Atuando como um modelo hegemônico, foi preciso a intervenção de grandes organismos internacionais para a implementação da lógica de mercado em todas as esferas da vida, e na educação não foi diferente. Enquanto nova ordem hegemônica, vemos a avaliação da eficácia educacional acontecer por meio de resultados obtidos em testes padronizados internacionalmente. Para conseguir bons resultados, países inteiros adéquam suas escolas para que subam no ranking internacional da educação. Esse artigo visa discutir como essas organizações internacionais vem se inserindo no processo de criação de uma *nova ordem educativa mundial* e de que modo essa lógica afeta a qualidade da educação. Por fim, colocamos em questão se há uma melhoria na educação ao se seguir o que aqui se denomina uma *nova ordem educativa mundial*.

Palavras-chave: Educação. Neoliberalismo. Organismos Internacionais. Nova razão do mundo. Nova ordem educativa mundial.

¹ Doutor em Filosofia pela USP/RUN (cotutela). Pós-doutor em Filosofia (USP; UNB); Pós-doutor em Educação (PUC-GO); Pós-doutor em Psicologia Social (USP). Professor do PPGE da UNIMAIS. Psicanalista. Artista plástico.

² Mestre em Educação pela UNIMAIS; Servidor Público Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso em Primavera do Leste; Atua na área de Assessoria Pedagógica e Combate à Evasão Escolar.

Abstract

Neoliberalism, as a new rationality of the world that shapes our way of living, feeling, thinking, and desiring, has permeated all areas of life in society, including education. When performing as a hegemonic model, it required the intervention of major international organizations to implement the market logic in all spheres of life, and it wasn't any different when *education* was the subject. As a new hegemonic order, it emphasizes the evaluation of educational efficiency through results obtained in internationally standardized tests. To achieve good results, countries adapt their schools to climb the international educational ranking. This article aims to discuss how these international organizations have been involved in the process of creating a *new educational world order* and how this logic affects the quality of education. Finally, we question whether there is an improvement in education by following what we address as a *new global educational order*.

Keywords: *Education. Neoliberalism. International Organizations. New rationality of the world. New global educational order.*

Resumen

El neoliberalismo, como una nueva racionalidad del mundo que moldea nuestra forma de vivir, sentir, pensar y desear, ha permeado todas las áreas de la vida en sociedad, incluida la educación. Al imponerse como un modelo hegemónico, requirió la intervención de importantes organismos internacionales para implementar la lógica del mercado en todas las esferas de la vida, y la educación no fue una excepción. Como nuevo orden hegemónico, enfatiza la evaluación de la eficiencia educativa a través de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas a nivel internacional. Para alcanzar buenos resultados, los países adaptan sus escuelas con el objetivo de ascender en los rankings educativos internacionales. Este artículo tiene como objetivo discutir cómo estos organismos internacionales han estado involucrados en el proceso de creación de un nuevo orden educativo mundial y cómo esta lógica afecta la calidad de la educación. Finalmente, cuestionamos si realmente existe una mejora en la educación al seguir lo que denominamos un nuevo orden educativo global.

Palabras clave: Educación. Neoliberalismo. Organismos internacionales. Nueva racionalidad del mundo. Nuevo orden educativo global.

Introdução

Nas duas primeiras décadas deste século acompanhamos uma crise econômica da Grécia – revelando uma dívida nacional descontrolada que levou o governo grego a pedir empréstimos à União Europeia em 2010. Durante a crise, o governo adotou uma série de pacotes de “austeridade” para diminuir os gastos públicos. Entretanto, como efeito desses pacotes, ocorreram greves e muitas contestações por parte da população, uma vez que cortes que atingiam diretamente a população grega passaram a compor o itinerário sócio-político do país, como a redução de subsídio de Natal e Páscoa, bônus público, diminuição do salário de funcionários e aumento de impostos. Os primeiros pacotes de austeridade não surtiram o efeito esperado, e a Grécia se viu novamente diante de um pedido de empréstimo. Isso levou a Comissão Europeia, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Central Europeu a criarem uma comissão tripartida para preparar um programa de políticas econômicas que deveria ser instaurado no país como condição para o empréstimo. As negociações do governo grego com essa comissão revelavam um desacordo em que os gregos destacavam a irracionalidade das políticas econômicas adotadas no país. Os gregos queriam seguir um caminho heterodoxo e negavam se submeter às diretrizes da comissão. No ano de 2015, a presidente do FMI, Christine Lagarde, levou suas perspectivas até a mídia, exigindo o fim do “comportamento infantil” dos gregos, pois não estariam agindo como “adultos”. Lagarde considerava a proposta Grega uma infantilidade e dizia querer negociar com adultos – pessoas maduras. A vice-presidente da Comissão Europeia reforçou o discurso de Lagarde no dia seguinte, afirmando que os gregos estavam agindo como “crianças mal-educadas”. A proposta de não se submeter às exigências de reformas neoliberais foi vista como um comportamento infantil, irresponsável.

O exemplo recente da Grécia mostra como há uma associação “natural” – partindo dessa lógica neoliberal – entre as exigências de reformas neoliberais e uma ideia moral de responsabilidade, ligada a uma concepção de “maturidade”. Vladimir Safatle, refletindo sobre esse ponto, destaca:

Note-se que ser contra a austeridade é, inicialmente, uma falta moral, um desrespeito ao trabalho de terceiros, além de uma incapacidade infantil de retenção e poupança. Criticar a austeridade é assim colocar-se fora da possibilidade de ser reconhecido como sujeito moral autônomo e responsável. Da mesma forma, era moral a defesa de que os indivíduos deveriam parar de procurar “proteção” nos braços paternos do Estado-providência a fim de assumir a “responsabilidade” por suas próprias vidas, aprendendo assim a lidar com o mundo adulto de uma “sociedade de risco” (embora nunca tenha realmente ficado claro se os riscos afinal eram para todos) (Safatle in Safatle; Dunker; Silva Junior, 2020, p. 18).

Safatle se questiona por que encontramos nos debates econômicos temas próprios da filosofia moral. Nossa questão, entretanto, se volta mais a essa imposição de medidas neoliberais a um país em crise, associando as reformas propostas a ideia de “maturidade”. Mais especificamente, pensando como as reformas neoliberais impostas mundo afora mudaram profundamente a forma de pensarmos a escola – supostamente preparando-a para um mundo mais maduro e austero.

Esse texto visa apontar como os principais organismos multilaterais interferem no funcionamento de uma sociedade, inserindo uma lógica neoliberal como a “única” saída plausível. Na verdade, como afirmou David Harvey em 2005, a lógica neoliberal estaria adentrando todas as esferas de nossas vidas, se tornando homogênea enquanto modalidade de discurso e agindo diretamente em nossa vida cotidiana (Harvey, 2013, p. 13). Harvey

descreve como o neoliberalismo foi imposto de forma distinta em cada país, adequando-se a cada contexto. Ele analisa a história político-econômica da origem do neoliberalismo e sua proliferação global. Em resposta às crises internas do próprio liberalismo, na década de 1990, consolidou-se o consenso do livre mercado como solução. Entretanto, seu desenvolvimento geopolítico foi desigual; sua aplicação, frequentemente parcial e assimétrica, revelou um caráter impositivo e incapaz de lidar com questões políticas e históricas.

Ao analisar a história político-econômica da origem do neoliberalismo, Harvey aponta como a virada do liberalismo para o neoliberalismo trouxe à tona a luta de classes, ainda que o projeto neoliberal busque estabelecer a ideia de “classe” como uma categoria ficcional (Harvey, 2013, p. 215). Ou seja, ele busca analisar o neoliberalismo a partir da perspectiva marxista. Por um viés mais foucaultiano, Pierre Dardot e Christian Laval propõem pensá-lo como forma de *governamentalidade*. Esta não seria uma continuidade com o liberalismo, mas a instauração de um *novo regime discursivo* que cria novas formas de vida. Diferentemente do liberalismo do século XVIII, “O problema do neoliberalismo é [...] saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado” (Foucault, 2008a, p. 181). Esse novo regime torna possível práticas discursivas que, segundo Foucault, tomam corpo nas técnicas, instituições, esquemas, comportamentos, tipos de transmissão e difusão e que se mantêm através de formas pedagógicas (Foucault, 1994, p. 241) – práticas que podem ser deslocadas de um espaço social a outro. Ou seja, trata-se de práticas discursivas que cumprem uma função de poder – modo de dizer que o poder não está fora do discurso; na verdade, o poder atua nas práticas discursivas. A governamentalidade, segundo Foucault (2008b, p. 142-143), seria a maneira de governar a partir de um conjunto constituído por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem que um poder se exerça tendo como principal objetivo a população. Assim, não damos ao Estado uma substancialidade, mas interrogamos o Estado pelas suas práticas de governamentalidade. Cabe então investigarmos as práticas e efeitos dessa forma de governar.

Dardot e Laval refletem sobre essa governamentalidade em uma longa reflexão, *A nova razão do mundo – Ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2009), para compreender o sujeito neoliberal e o que eles denominam *razão neoliberal*. O neoliberalismo, destacam, não é somente uma política econômica. É uma forma de viver, sentir, pensar, desejar: “O que está em jogo não é mais nem menos do que a *forma de nossa existência*, quer dizer, o modo no qual somos pressionados a nos comportar, nos relacionar com os outros e nós mesmos” (Dardot; Laval, 2010, p. 5). Ou seja, define uma norma de vida; comanda a economia mundial; transforma a sociedade; e, mesmo, remodela a subjetividade. Em outras palavras, cria uma *nova razão do mundo*: integra todos globalmente e todas as nossas dimensões da vida. Enquanto racionalidade, está para além de uma ideologia e de uma política econômica; o neoliberalismo estrutura e organiza não só as ações dos governos, mas conduz o próprio governo. É nesse sentido que se pode afirmar que se trata de uma *gestão de nossa forma de vida* e, por isso, a escola não estaria de fora dessa racionalidade (Manzi, 2022).

Laval, aliás, amplia a noção dessa nova razão do mundo desenvolvida com Dardot e propõe, juntamente com Louis Weber, Yves Baunay, Roser Cusso, Guy Dreux, Daniel Rallet, (*A nova ordem educativa mundial: OMC, Banco Mundial, OCDE, Comissão Europeia* (2002) coordenado por Christian Laval e Louis Weber) a ideia de uma *nova ordem educativa mundial*. Isso porque observamos hoje uma confluência dos governos ocidentais, das grandes empresas de comunicação e dos organismos econômicos internacionais na proposição de um modelo escolar que seja adequado às grandes estratégias multinacionais, destacando os valores e a lógica neoliberal. Na verdade, pode-se afirmar que as instituições financeiras veem uma potência na unificação progressiva da educação, desde que ela siga uma racionalidade

que responda à lógica da globalização. Vemos, portanto, a constituição de uma orientação racional de práticas educativas que se adequam, por exemplo, aos serviços da Organização Mundial do Comércio (OMC), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e a Comissão Europeia (CE). Aliás, organizações que não possuem somente um papel de controle, avaliação, prescrição e financiamento das práticas educativas desempenham igualmente um trabalho simbólico na sociedade: “A homogeneização dos conceitos, a construção de valores comuns, a fixação de objetivos parecidos participam desta unificação ao modelo” (Laval; Weber (org.), 2002, p. 4).

A ideia de homogeneização é uma prática que permite legitimar reformas de inspiração neoliberal para que nações inteiras apliquem metodologias associadas a países desenvolvidos, como incentivos a competitividade, ao aumento de performance e da eficácia. Uma legitimação, inclusive, exigida por essas organizações se tratando de acordos internacionais, tais como no caso de empréstimos financeiros – um acordo de submissão dos países que pedem ajuda financeira para se adequarem ao modelo proposto de educação (como uma de suas responsabilidades no cumprimento dos requisitos para o empréstimo). Assim, essas organizações internacionais elaboram saberes, como conferências, textos, tratados e técnicas – um discurso que tende a conduzir a gestão da educação em âmbito global.

Poderíamos afirmar que, grosso modo, a concepção dominante da proposta de homogeneização segue dois critérios: liberal e utilitarista. Liberal devido ao papel modelo do comércio enquanto guia no sistema educativo a se construir, destacando, por exemplo, a ideia de oferta/demanda e a concorrência; utilitarista, porque destaca o interesse individual como horizonte valorativo na educação. Encontramos em seus projetos, portanto, um leque lexical próprio às teorias neoliberais. A ideia de capital humano, de certo modo, dá maior visibilidade ao projeto de investimento na educação associado a uma suposta melhora na qualidade do esforço humano em aumentar a produtividade. O pensador que propôs a ideia de capital humano de forma mais clara foi Theodore Schultz em seu artigo denominado *Investimento em capital humano* de 1961. Mas foi Gary Becker quem mais desenvolveu essas ideias, ligando-as à educação em seu livro *Capital humano: uma análise teórica e empírica com especial referência à educação*, publicado em 1964.

Seu estudo é voltado as atividades que influenciam o futuro monetário e a “renda psíquica”, como denomina, pelo crescimento de recursos na pessoa. Ou seja, um estudo que almeja discutir a relação custo/benefício no investimento que cada um deve fazer em si, pensando em seu salário futuro e nas consequências psíquicas benéficas que tal investimento pode vir a trazer. Trata-se, portanto, de um cálculo entre quanto se investe e o seu retorno, tendo em vista que os investimentos em si “[...] melhoram habilidades, conhecimentos ou saúde e, assim, aumentam dinheiro ou renda psíquica” (Becker, 1975, p. 9).

O que é importante notar aqui é que *a educação é encarada como um investimento*. Quanto antes se investe e quanto mais tempo se investe em uma pessoa, em um capital humano, maior a probabilidade desse investimento trazer retornos o mais cedo possível e por mais tempo. Quer dizer, *a educação se torna uma mercadoria* – uma questão econômica por excelência, tanto pessoal, social, quanto empresarial e governamental. A ideia é: todo investimento tem que trazer retorno – custo/benefício (o bem-estar individual aumenta com o acúmulo no capital humano).

Sendo um capital, o trabalhador é um sujeito econômico ativo, como afirma Foucault (2008a, p. 307). Cada indivíduo se torna, portanto, uma unidade-empresa; nas palavras de Foucault, o *homo economicus* é um empresário de si mesmo (2008a, p. 311). Pensando a

educação, o investimento na formação escolar seria a base para que essa unidade-empresa venha, no futuro, a dar frutos. Enquanto capital humano, a educação se mostra um bem privado que beneficia o indivíduo. Daí por que Laval e Weber *et al.* (2002, p. 5-6) destacam que

A escola, nessa ótica, não tem outro fim senão dotar os indivíduos de conhecimento ou de competências que lhes permitem aceder a posições sociais e receber retornos mais ou menos elevados. No limite, vemos que esta posição não é rara, a instituição escolar parece não existir senão para fornecer às empresas o capital humano da qual essas últimas necessitam.

Laval escreve, na mesma época em que coordena esse estudo com Weber, em 2003, um outro trabalho intitulado *A escola não é uma empresa – O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Nele, Laval se volta à reflexão de uma mudança da escola: de uma escola que tinha anteriormente em seu cerne um valor profissional, mas também cultural, social e político, para uma escola voltada ao mercado, à competitividade, ao individualismo – um certo modelo de escola que considera a educação um bem privado, tendo a economia como valor principal. Para Laval, o neoliberalismo se apresenta à sociedade como solução ideal e universal para as contradições e disfuncionalidades sociais, mas sendo, no fundo, um remédio que alimenta o mal que deveria curar (se torna uma questão de civilização) (Laval, 2019, p. 21). Sem entrar na tese de Laval nesse estudo, observemos como a mutação que está acontecendo nas escolas não se dá, segundo Laval (2019, p. 19), de modo que possamos identificar qual instância específica seria responsável por essa mudança – trata-se de várias instâncias que, de modo difuso, seja por plataformas nacionais e/ou internacionais, interferem por vias técnicas e com “boas intenções éticas” no sistema escolar. Laval reconhece como várias organizações internacionais, tal como a OMC, OCDE e FMI contribuem nessa mudança, seja por constatações, avaliações, comparações etc., produzindo um discurso homogêneo e global. Nesse sentido, a nova ordem educativa mundial, sob esse complexo governamental-institucional, gera um modelo escolar em consonância com as demandas do mercado global, tendo como consequência a imposição de uma racionalidade neoliberal na esfera educacional. E essas organizações possuem poder financeiro e representam cada vez mais um papel de centralização política e de normatização simbólica. Ora, apesar de ser habitual certas mudanças nos sistemas escolares, “[...] nunca esteve tão claro que um modelo homogêneo pode tornar-se o horizonte comum dos sistemas de ensinos nacionais, e sua força impositiva vem justamente de seu caráter globalizado” (Laval, 2019, p. 19).

Diante do cenário que se apresenta, este artigo visa mostrar como essas organizações internacionais vem se inserindo no processo de criação de uma nova ordem educativa mundial e como essa lógica vem interferindo na qualidade da educação. Aliás, a educação brasileira não ficou fora disso. É o que encontramos em várias reflexões de pensadores brasileiros, tal como nas obras de Marilena Chauí, quando, por exemplo, a autora reflete como a universidade brasileira segue um padrão empresarial: “[...] a universidade, exatamente como a empresa, está encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades” (Chauí, 2014, p, 69-70, grifo da autora).

Seguindo a nova ordem educativa mundial, a educação brasileira sofre constante influência de um sistema neoliberal global. Para compreendermos esse movimento, esse artigo se debruça sobre alguns eventos ocorridos desde a década de 1990, de organismos internacionais que se ajustam às novas regras neoliberais e desempenham um papel direto nas políticas públicas educacionais. O principal foi a Conferência Mundial sobre Educação

para Todos, na Tailândia, realizada em 1990, e que foi financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

O objetivo central dessa Conferência era suprir as necessidades básicas educacionais de aprendizagem e a garantia de uma educação de qualidade. Entretanto, como afirma Rosa Maria Torres (2001), ao longo das reuniões subsequentes, houve uma interferência dos organismos internacionais para corrigir o documento produzido. O que prevaleceu foi uma versão reduzida do original, a qual serviu para atender a visão neoliberal do Banco Mundial. Ainda segundo o mesmo autor, o documento abreviado passou a ter uma visão muito distinta da inicial na questão relativa à educação, pois ocorreram as seguintes mudanças: a) de educação para toda gente passou para educação para os mais desfavorecidos economicamente; b) de necessidades indispensáveis para necessidades ínfimas; c) de foco na aprendizagem para melhoria e a avaliação dos números provenientes do rendimento escolar; d) de melhoria dos contextos de aprendizagem para melhoria das condições interiores da escola. Trata-se de princípios alinhados com o movimento neoliberal na educação, estando implícito que o papel do Estado como promotor da política pública da educação deveria ser substituído por uma educação privada. Dessa maneira, não seria necessário ter uma cultura de direitos universais garantidos pelo governo. José Luis Coraggio (1996, p. 79) ratifica essa ideia ao explicar que os objetivos das políticas sociais do Banco Mundial visam liberar as forças do mercado ao invés de insistir na cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado.

Além disso, vê-se, como um dos princípios centrais resultantes dessa Conferência, o foco na melhoria dos números provenientes do rendimento escolar, como se a qualidade educacional pudesse ser medida somente por isso. Entretanto, seria possível questionar essa forma de pensar. Juan Casassus (2002, p. 57), por exemplo, argumenta que o foco no resultado escolar não vai além de uma constatação estatística da desigualdade social expressa nos próprios resultados, sem produzir nenhuma mudança, sem melhorar a qualidade da educação ou diminuir aquela desigualdade.

José Carlos Libâneo (2018, p. 45) afirma como é importante que as políticas educacionais sejam analisadas como estratégias de planejamento e gestão, tendo em vista a economia política global e a compreensão dos interesses e das intenções inscritas em diagnósticos e orientações desses organismos internacionais. Esses organismos estão inseridos de forma determinante na governamentalidade neoliberal, ou seja, interferem diretamente no funcionamento de uma dada sociedade, alterando o seu entendimento relativo à qualidade da educação.

Há uma gama de pesquisas que analisam especificamente diferentes organismos internacionais, mostrando sua interferência na educação. É o caso do trabalho de Laval e Weber, por exemplo, que se volta principalmente à OMC, OCDE, BM e CE. Nosso objetivo não é realizar uma gênese social de algum organismo internacional e revelar essa interferência. O que buscamos é mostrar como, a partir de várias pesquisas que já se debruçaram nessa correlação, a nova ordem educativa mundial é guiada por organismos internacionais, inserindo a lógica da economia na esfera educacional – eis o que desenvolvemos na primeira parte desse estudo. A segunda parte visa uma reflexão sobre como essa nova ordem educativa mundial estabelece, como padrão, uma qualidade da educação que precisa ser constantemente avaliada. Por precisar dessa métrica, as escolas se submetem a instrumentos, técnicas e índices de avaliação da qualidade da educação. As escolas ficam, portanto, responsáveis por fornecer índices satisfatórios, interferindo bruscamente na finalidade educativa. Ou seja, por precisarem mostrar dados satisfatórios, toda a escola se volta para a preparação dos alunos para a realização dessas avaliações, colocando em segundo plano uma educação transformativa, que mobiliza o interesse e o desejo de aprender do aluno.

Podemos pensar, aliás, a relação da educação com o mercado segundo duas categorias, tal como pensado por José Rodrigues e retomado por Valdemar Sguissardi (2008). Por um lado, temos a educação-mercadoria: um capital que busca se valorizar a partir da venda de serviços educacionais, logo, a prática educacional será vista como uma mercadoria a ser vendida no mercado. Por outro, a mercadoria-educação: a educação como insumo para a produção de outra mercadoria. Nos dois casos, o capital busca se valorizar. Nosso texto está voltado ao primeiro caso: educação-mercadoria.

Neoliberalismo e organismos internacionais

Segundo o estudo coordenado por Laval e Weber, a Organização Mundial do Comércio (OMC), por exemplo, participa da instituição da homogeneização do discurso neoliberal no sistema educativo. Com isso, a própria educação se enquadra dentro da lógica do comércio tal como uma mercadoria, coordenada pela concorrência. Ao assinar um acordo com tal organismo, os países se filiam a essa lógica; assinam igualmente a submissão da educação aos valores individuais e não ao interesse do bem comum; reduzem a educação a uma prestação de serviço como outro qualquer. É nesse sentido que Laval e Weber *et al.* (2002, p. 6) afirmam o papel e a importância da OMC ao inserir os interesses e modos de pensar o privado nos serviços públicos da educação.

A OMC tem como objetivo explícito favorecer a harmonia, liberdade, igualdade e previsibilidade nas trocas internacionais. Para isso, intervém de forma administrativa nos acordos internacionais, servindo como intermediária: regulando o comércio, examinando as políticas nacionais, ajudando financeiramente países em desenvolvimento, dando assistência técnica e programas de formação para que haja uma cooperação internacional. Todavia, enquanto acordo internacional homogeneizante, que importa uma forma de pensar de países neoliberais prósperos, encontramos uma generalização de um modelo que não responde às demandas próprias de cada nação, tratando todos como clientes/consumidores, submetendo setores como a educação e a cultura à lógica do comércio. E aqui fica uma questão: *por que um organismo do comércio interviria na educação se não para afirmar que ela deve ser uma mercadoria como outras?*

Algo próximo encontramos ao analisarmos as iniciativas do Banco Mundial. O discurso que encontramos é de luta contra a pobreza, com o objetivo de diminuir a proporção da população pobre, dando uma educação de base a todas as crianças, eliminando as disparidades entre os sexos e o nível de ensino, favorecendo o acesso de todos à escola. Mas, como destacam Laval e Weber *et al.* (2002, p. 35): “É preciso olhar de perto a natureza política preconizada pelo Banco Mundial e não se contentar com as boas intenções fixadas”. Isso porque a pobreza estaria associada a uma espécie de “atraso” das nações em saber administrar suas instituições. Assim, após uma política de inspiração de John Keynes, uma nova ordem, agora neoliberal, se instaurou na década de 1980 e impôs às nações essa renovação (incluindo a renovação das pessoas que trabalham nesse organismo, substituindo-os por profissionais que se formaram ou seguem a escola de Chicago – escola neoliberal “modelo”). A prioridade foi dada à troca (comércio) e não à ajuda, seguindo o ideal neoliberal em voga de Ronald Reagan – entre nações é preciso negociar ao invés de ajudar de modo unilateral.

O caso do Banco Mundial chama mais atenção devido ao seu poder de negociação: os empréstimos são concedidos sob a condição de políticas pontuais, como a liberalização financeira, ascensão de empresas privadas e a abertura de fluxos de investimento. No caso da educação, as condições estão acompanhadas de uma doutrina liberal de desenvolvimento econômico com ênfase na melhoria da qualidade e eficiência dos serviços educativos. Não

basta, portanto, desenvolver a economia, é preciso que os investimentos sejam ligados à formação de uma força de trabalho eficiente adequada à nova política liberal. Não só construir novas escolas e pagar melhor os professores, mas também aplicar as regras do mercado na lógica da educação. Por isso, se promove um ensino sob a ótica econômica, aplicando princípios de gestão e financiamento próprios de uma empresa. Porém, como se mostrou muitas vezes: “A aplicação pelo FMI e o Banco Mundial de uma espécie de ‘kit político’ imposto universalmente sem verdadeiramente levar em conta a singularidade de cada país, conduziu a catástrofes (as crises asiáticas e argentina testemunham)” (Laval; Weber (org.), 2002, p. 38).

A política adotada pelo Banco Mundial é de instaurar globalmente a lógica neoliberal, favorecendo o comércio. Ao dar espaço para o empreendedorismo na educação e na saúde, cria-se uma divisão entre serviços públicos e privados, gerando um abismo entre eles, principalmente ao incentivar o desmantelamento das instituições públicas. Mas a introdução do comércio como guia nas políticas públicas de países que precisam de ajuda do Banco Mundial se torna uma moeda poderosa do neoliberalismo: os acordos são fixados desde que esses países assinem um documento em que se comprometem a lutar contra a pobreza segundo os ditames da abertura de mercado. A educação se encontra como centro estratégico nesses acordos. O Banco Mundial, priorizando a luta contra a pobreza, atribui à educação um papel central no investimento dos países em desenvolvimento. Por isso, se coloca como especialista em matéria social e educativa. Com o poder de empréstimo, destacam Laval e Weber *et al.* (2002, p. 41), possuem muitas vezes uma força imperativa, e é no nível de análises e conhecimentos técnicos que nos damos conta da política do BM de imposição, especialmente no campo de financiamento na educação.

Podemos observar que a preocupação do BM no tocante à educação se reduz a objetivos voltados ao crescimento econômico, direcionando a didática educativa à formação de pessoas para entrarem no mercado de trabalho. Trata-se de uma estratégia em nome de uma luta contra a pobreza, mas que não lida com as condições sociais, culturais e políticas que tornam a pobreza possível. Na verdade, há uma orientação geral de abertura de mercado que supostamente seria a solução para os países em desenvolvimento: “A estratégia do Banco Mundial se baseia na observação de que o Estado deixaria de ser o ator mais capaz nos países subdesenvolvidos para atender as necessidades de formação exigidas pela integração global das economias” (Laval; Weber (org.), 2002, p. 43).

Deixando o setor público mais eficaz, com menores gastos e privatizando grande parte da educação, o Banco Mundial encontra a “solução” de gastos e a alavanca para o desenvolvimento da educação, criando concorrência e aumentando a eficácia. Assim, a organização escolar preconizada pelo Banco Mundial não se distingue da Organização Mundial do Comércio, instaurando uma mesma solução para os países ricos e em desenvolvimento, fixando metas e normas gerais: isto é, aliviar despesas públicas, incentivar o financiamento da educação em escolas privadas, facilitar a entrada de estudantes nessas escolas e oferecer uma possibilidade de “igualdade” educacional, uma vez que todos teriam acesso aos serviços educacionais.

O financiamento público se concentraria, portanto, nas pessoas que não podem pagar o serviço imediatamente, criando uma relação entre aumento em investimentos privados e subvenção de gastos (financiamento de estudo por crédito, por exemplo) direcionados a essa população pobre (sob a reivindicação de rentabilidade social, justificando essa subvenção). A educação se tornaria, então, um investimento pessoal (com reembolso ao Estado) e rentável para a economia do país, numa lógica de custo/benefício própria ao mercado. Eis então como Laval e Weber *et al.* (2002, p. 49) veem essa estratégia em nome da luta contra a pobreza:

O “pobre” do Banco Mundial é um indivíduo curiosamente concebido de acordo com a abordagem abstrata do indivíduo racional, calculista, mais ou menos bem informado sobre as oportunidades que se apresentam a ele, capaz de antecipação a longo prazo. Nesta visão, os pobres constituem uma grande massa indiferenciada de unidades individuais que aspiram aumentar o seu capital humano com vistas a um rendimento que este poderá lhe proporcionar posteriormente no mercado de trabalho. Este projeto abstrato e etnocêntrico pressupõe uma despolitização e dessociologização da pobreza e, inversamente, um empoderamento individual dos pobres de acordo com a ideologia liberal.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) não foge dessa mesma lógica. Ela se tornou, na realidade, uma das principais organizações internacionais no domínio da educação. Não se restringindo unicamente às questões econômicas, essa organização trata dos aspectos sociais de seus membros. São responsáveis pela elaboração de temas neoliberais na educação fundamental, como “economia do saber” e “formação ao longo da vida”.

A OCDE construiu uma semântica importante na área educacional, incorporando estratégias neoliberais no quadro linguístico da educação, tais como tecnologias da informação e da comunicação, globalização, competências, sociedade da informação, empregabilidade, autonomia, trabalho em equipe, flexibilidade, exclusão social, concorrência, capital social, dentre outras. Uma semântica, aliás, que remete a si mesma. Construindo um sistema explicativo que se refere a si mesmo, coerente e fechado, tornou-se, hoje, praticamente normativo na educação, criando um consenso globalizado. A formação ao longo da vida e o capital social são um marco de inovação indispensável nas reflexões educacionais, naturalizando um discurso neoliberal no domínio educacional.

Oficialmente, sua meta é melhorar a economia dos países-membros, promovendo maior eficiência, expansão do comércio e livre-troca. Desenvolve estudos e estatísticas, podendo fazer prognósticos e orientações para ajudar os governos em suas estratégias políticas, tendo em vista o crescimento do PIB (uma vez que essa seria a “solução” econômica dos países). Nesse sentido, adentram nas mais diversas áreas do desenvolvimento de um país, destacando a educação. Sua intervenção é marcante nas discussões contemporâneas, principalmente se levarmos em conta que esse novo modo de organização social instaura uma “batalha de ideias”, criando *think tanks* (instituições que desempenham um papel de defesa argumentativa em prol de uma causa) para a divulgação de suas ideias, produzindo pesquisas, análises e recomendações, mobilizando uma gama de investigadores de diferentes disciplinas e países, como atestam Laval e Weber *et al.* (2002, p. 64).

Recentemente, em 2017, a OCDE publicou um estudo que demonstra isso: *The Nature of Problem Solving: Using Research to Inspire 21st Century Learning (A Natureza da Resolução de Problemas: Usando a Pesquisa para inspirar a Aprendizagem no século XXI)*. O livro editado por Beno Csapó e Joaquim Funke (2017) pretende revolucionar a pedagogia ao propor a “resolução de problemas” como uma chave de desafio para a aprendizagem em um mundo cercado por incertezas, mudanças e surpresas. Ou seja, em um mundo gerido pelo neoliberalismo, em que não temos mais segurança, certezas, solidez (Bauman, 2001), seria preciso adequar a educação aos valores neoliberais. Se o mundo se mostra em uma mudança constante, a questão central da OCDE é saber gerenciar as mudanças na educação. Portanto, a escola se torna uma organização permanente de aprendizagem (em que ela mesma deve aprender a mudar). Como uma empresa, toda mudança deve ser acompanhada para que não se perca a produtividade.

O livro está alinhado com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), uma vez que é a própria OCDE que coordena esse programa. Já na introdução desse estudo

de Csapó e Funke, encontramos o quanto a OCDE vem interferindo diretamente na discussão educacional. Por exemplo, para ser capaz de viver uma vida bem-sucedida, os estudantes precisam incorporar o papel determinante do conhecimento e habilidades para o mercado de trabalho, assim como a capacidade de operar mudanças a partir do fluxo de flexibilidade do mercado. Mas as escolas não poderiam somente munir os estudantes de conhecimentos e habilidades correntes, uma vez que essas podem ficar desatualizadas quando eles entrarem de fato no mercado de trabalho. Seria preciso estabelecer o que foi denominado habilidade do século XXI. Uma lista dessas habilidades normalmente inclui, segundo os autores,

[...] criatividade, inovação, comunicação, colaboração, tomar decisões, habilidades sociais, habilidades interculturais, alfabetização tecnológica de informação e comunicação, alfabetização cívica, alfabetização midiática, pensamento crítico, aprender a aprender e resolver problemas (Csapó; Funke (eds.), 2017, p. 22).

A OCDE aborda a educação a partir das mudanças de valores de nossa sociedade, adequando-a a um mundo cada vez mais competitivo e individualista. A educação ao longo da vida é um exemplo: para se adequar ao mercado, é preciso estar sempre atualizado. Com isso, destaca-se a importância das tecnologias e do investimento no capital humano, correlacionando o social e o econômico. Como destacam Laval e Weber *et al.* (2002, p. 65), as discussões da OCDE partem do pressuposto de uma educação voltada ao indivíduo, sem colocar o problema do interesse comum (elevação no nível da educação associada à produtividade individual). Por isso concluem que uma sociedade que se fixa em objetivos instrumentais sem se interrogar sobre o sentido do mundo, de nossa razão de viver, somente visando a atividade econômica e os valores neoliberais como a concorrência e a produtividade, é uma sociedade desencantada, segundo os termos de Max Weber, em que o sentido da existência dos homens se perdeu (Laval; Weber (org.), 2002, p. 65).

Partindo dessa perspectiva, visa-se uma vida bem-sucedida individualmente: parte-se do pressuposto de que a vida em sociedade é insegura e não da busca por mudá-la, por exemplo. Não há uma compreensão entre o desenvolvimento econômico e o bem-estar social, mas somente individual: “Esse tipo de análise é incapaz de mostrar como se produz o lugar social numa sociedade sendo os atores coletivos, os conflitos e a dimensão política relativamente negligenciadas” (Laval; Weber (org.), 2002, p. 67). As competências de viver uma vida bem-sucedida seriam as mesmas para viver em sociedade e no mundo do trabalho. Ou seja, uma adequação integral ao modo de vida neoliberal: “Na realidade, a OCDE produz textos normativos nos quais imagina o futuro enquanto finge acreditar que todos têm o mesmo sonho” (Laval; Weber (org.), 2002, p. 74).

Além da OMC, OCDE e o Banco Mundial, Laval e Weber *et al.* analisam a Comissão Europeia. Em todos os casos, é a lógica neoliberal que guia esses organismos internacionais. Tudo se passa como se todos os problemas das relações humanas se resumissem à economia e, mais especificamente, à economia liberal. “Toda outra posição, todo outro princípio, toda outra reforma que faria apelo à solidariedade, ao comum ou mesmo somente ao Estado são imediatamente condenados por ‘corporativismo’ ou por ‘arcaísmo’” (Laval; Weber (org.), 2002, p. 118). Na verdade, é em todos os domínios da vida social e cultural que a ideia de eficácia, produtividade e competitividade estão presentes. Logo, afirmam, a educação não seria uma exceção. É por isso que na educação entramos no que denominam *nova ordem educativa mundial*.

É oportuno lembrarmos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia. Dessa conferência, resultou a Declaração Mundial da Conferência de Jomtien. Esta foi a primeira conferência, dentre outras, realizadas em

Salamanca, Nova Delhi e Dakar. Todas elas foram convocadas, coordenadas e financiadas pelo Banco Mundial. Naquele evento, cento e cinquenta e cinco representantes de países assinaram o documento, comprometendo-se a garantir uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.

De acordo com Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003, p. 99), o Banco Mundial, como cofinanciador desse evento, incorporou as contribuições da Conferência e finalizou o documento *Prioridades e Estratégias para a Educação* de 1995. Nele, se reforça a necessidade de extinção do analfabetismo, de melhoria da eficácia da educação e do atendimento da escola. Ainda sugere a mudança do financiamento e da administração da educação por meio da troca da função do governo e da busca por outras fontes de dinheiro para a educação que não somente o Estado. O documento também foca na atenção aos resultados, na aferição da aprendizagem e na descentralização do comando das políticas públicas, colocando sempre muita ênfase no capital humano e na relação custo/benefício. Em síntese, é notório que esses princípios pareçam louváveis à primeira vista, mas revelam uma lógica neoliberal escamoteada, que se configura na diminuição do papel do Estado na política pública de educação com a inserção de atores privados, além do foco em resultados e na relação custo/benefício, em que está implícita uma visão de educação como mercadoria.

No Brasil, encontramos uma influência da Conferência de Jomtien de acordo com Libâneo. A seu ver, as diretrizes de Jomtien se refletiram no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) no Governo Itamar Franco. Além disso, o conteúdo do evento de 1990 esteve presente nos princípios da educação nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), tais como na democratização do acesso escolar, no orçamento da educação, na descentralização da gestão, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ensino virtual, no sistema nacional de avaliação, nas políticas do livro didático, na Lei de Diretrizes e Bases (lei 9.394/96) e outras (Libâneo, 2012, p. 15). Ou seja, há, de fato, transformações nas políticas públicas devido às diretrizes emanadas dos organismos internacionais sobre a educação.

Organismos internacionais e qualidade da educação

O conceito de qualidade no campo da educação nem sempre é um assunto que traz consenso entre os principais pensadores da área. De acordo com Libâneo, por exemplo, os critérios de qualidade não são neutros, uma vez que implicam pressupostos filosóficos, ideológicos e políticos. Por outro lado, as finalidades educativas e os critérios de qualidades estão atrelados à racionalidade econômica em circulação na sociedade, incidindo no planejamento das políticas educacionais, assim como na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão da escola e nos procedimentos pedagógico-didáticos. Incide também no trabalho do professor, que fica quase reduzido ao treinamento dos alunos para os testes padronizados (Libâneo, 2018, p. 49-50). Assim, é evidente que, a depender do tipo de conceito de qualidade que se tem como base para a educação, a forma como essa política chegará à população mudará, pois essa definição é essencial como ponto de partida para o planejamento de todas as peculiaridades sobre a forma como a educação será conduzida.

O conceito de qualidade adotado pelo sistema educacional brasileiro após a Conferência de Jomtien foi aquele disseminado por meio das cartilhas internacionais emanadas nos grandes eventos transnacionais sobre educação, o qual estava diretamente relacionado às ideias neoliberais. De acordo com Torres (2001), o neoliberalismo tem como base teorias de qualidade elaboradas nas diretrizes de efetividade, rivalidade e eficácia, as quais são aplicáveis a todas as áreas, inclusive aos serviços públicos como a educação. Ainda

segundo esse autor, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional definem o conceito de qualidade de educação que será adotado nos países em desenvolvimento.

Para avaliar a qualidade educacional, surgiram diversos instrumentos, técnicas e índices de avaliação da qualidade da educação que foram sendo adotados no Brasil. Exemplos desses índices são: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Sistema de Avaliação da Educação Básica, Provinha Brasil, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), ciclos de escolarização, entre outros. Nesse ponto, é importante ressaltar que o objetivo deste artigo não é fazer nenhum recorte específico desses índices brasileiros, pois é notório que todos eles são posteriores ao PISA e tiveram grande influência desse, que é o principal instrumento de regulação da educação mundialmente. Ele carrega formas específicas de representar e questionar o campo educacional, ao mesmo tempo em que contribui para a organização das relações sociais entre os sujeitos envolvidos por meio da introdução de normas, regras e procedimentos que buscam garantir estabilidade e previsibilidade às ações individuais e coletivas educacionais (Carvalho, 2009).

De um modo geral, esses índices avaliam os alunos de maneira uniforme, desconsiderando as particularidades e as desigualdades educacionais existentes no país. Servem para prestar contas aos organismos multilaterais por meio de números que muitas vezes não refletem a realidade da aprendizagem dos estudantes no cotidiano escolar. Alcançar os números desejados se tornou, muitas vezes, o objetivo das instituições de ensino, uma vez que constituem uma exigência do Estado para o cumprimento das metas estabelecidas pelos organismos internacionais.

Podemos extrair algumas consequências desse tipo de exigência de melhora de números: a relação de ensino e aprendizagem fica baseada na transmissão daquilo que já está predeterminado no material didático, por exemplo, assim como os docentes perdem sua liberdade e independência para ensinar (Silva; Cunha, 2014); os aspectos didáticos-pedagógicos e os fatores intraescolares ficam em segundo plano, em função de um viés de qualidade que só prioriza os resultados em termos de índices e números. Indiretamente, a ideia de competição, até mesmo entre escolas, se concretiza, pois há uma correlação entre o resultado do ranking nos índices com a obtenção de recursos à unidade. Daí por que se pode afirmar que esse tipo de avaliação não proporciona uma educação de qualidade adequada aos educandos.

Segundo Libâneo (2018), para que haja um ensino de qualidade, o professor precisa realizar um planejamento conforme os estágios de desenvolvimento dos alunos, sendo capaz de mobilizar seu interesse e o desejo de aprender ao conectar o conhecimento com a vida cotidiana. O aluno, ao participar de forma consciente e ativa nesse processo, atribui um sentido ao que está aprendendo, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade de participar da vida social, profissional e cultural da sociedade. Mas esse ensino de qualidade não pode ser realizado, segundo Libâneo (2018, p. 69), se a escola está voltada para a preparação das avaliações externas. Ou seja, para além da crítica de Laval à redução da escola a uma empresa, a instauração dos ideais neoliberais na educação por demanda de organismos internacionais força as instituições a se adequarem à forma de se avaliar a educação. Pensando em uma ordem educacional mundial, a especificidade de cada cultura se desvanece. O que se busca são números, metas, produtividade. Encontramos um exemplo na tentativa de democratização do acesso à educação básica obrigatória pública no Brasil – um dos princípios presentes na Conferência Mundial de Educação para Todos.

Mas os próprios números devem ser interpretados. Por exemplo, a análise dos dados sobre o número de matrículas na educação básica pós 1990 nos mostra uma curva ascendente em relação a esse item, porém é necessário aprofundar o estudo sobre em que condições e

como a tentativa de universalização da educação vem ocorrendo. Emerson Pereira Branco *et al.* (2018) defende que essa democratização é muito importante, porém, um efeito colateral foi que ela ajudou na diminuição da qualidade da educação, principalmente pela ausência de planejamento financeiro durante a universalização do ensino. Nesse mesmo sentido, argumentam Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2012, p. 258), a construção da escola pública brasileira teria afetado sua qualidade de ensino, uma vez que a democratização do acesso à educação não significou uma melhora nas condições das escolas, da remuneração dos professores ou no investimento da formação profissional. Eis porque Libâneo (1989) compreende que a democratização da escola pública não deve se limitar à universalização do acesso a ela. Também deve se atentar a outros fatores intraescolares, como a organização pedagógico-didática.

Trata-se, para Libâneo, de um mecanismo que pode contribuir para uma democratização real do saber escolar ao privilegiar o desenvolvimento do conhecimento e não a sua transmissão. Desta maneira, a questão da qualidade da educação pelo viés neoliberal avalia mais resultados emanados dos testes padronizados de avaliação externa do que o nível de desenvolvimento de conhecimento dos alunos. E, nesse sentido, cumpre o que Mark Fisher (2020, p. 77) descreve como uma marca do neoliberalismo: *o stalinismo de mercado*. Fischer destaca como o neoliberalismo repete do stalinismo a valorização dos símbolos do resultado e não o resultado efetivo. Ou seja, o mais importante é a representação de um resultado. Assim, não importa o que uma empresa, por exemplo, faz, mas sim seu desempenho no mercado, suas métricas, suas avaliações. Tal como uma empresa, a escola é avaliada em seus resultados para determinar seu valor.

O que vemos com essa lógica neoliberal em operação nas escolas é o estabelecimento de metas, de um padrão a se alcançar, seguindo um processo de produtividade que se torna um fim em si mesmo. As finalidades educativas estariam, portanto, submetidas aos dados obtidos em avaliações, apresentando um desempenho “quase científico” na obtenção de resultados (Fischer, 2020, p. 77). Com a massificação da escola, o ensino estaria orientado no cumprimento de metas e não na transformação do estudante, por exemplo. Ao invés de frisar o interesse e desejo de aprender dos estudantes, visando uma educação que transforme o sujeito, indo para além de uma preparação para o mercado de trabalho, a proposta educacional concreta se volta para resultados em avaliações. São esses resultados que aqueles organismos internacionais estão interessados. Nada mais claro teoricamente ao se cunhar a ideia de stalinismo de mercado.

Considerações finais

Seguindo uma nova ordem educativa mundial, a lógica neoliberal está presente em nossas formas de vida, adentrando inclusive as escolas. Com os acordos internacionais, os países em desenvolvimento se veem na obrigação de mudarem suas políticas públicas educacionais. Não se trata de uma escolha, como se mostra no caso grego, em que se argumenta que se trata de alcançar uma “maturidade”.

A justificativa dessa nova ordem mundial é acompanhada de um discurso sedutor, visando objetivos como o fim da pobreza, a elevação da democracia, a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento econômico e o fim do analfabetismo. Entretanto, a consequência dessa nova ordem é fazer da economia o fio condutor de toda ação humana, reforçando o individualismo, o mercado e a livre concorrência.

A educação no Brasil passou por várias transformações e reformas pós 1990 que buscaram atender aos interesses do mercado e trouxeram consequências graves para a aprendizagem dos estudantes. Esses malefícios foram, entre muitos, a perda de autonomia

do professor em selecionar os conteúdos adequados aos educandos; o alinhamento da qualidade da educação aos resultados dos testes padronizados; a desconsideração das particularidades e desigualdades entre os alunos ao serem avaliados por testes padronizados; a formação educacional que desconsidera outras necessidades de desenvolvimento do educando, como as de ordem cultural, político e social – bases necessárias para a cidadania.

A nova ordem educativa mundial, guiada pelos organismos internacionais, coloca os valores próprios da economia como sendo os valores fundamentais da educação. Ou seja, os valores esperados para que haja maior eficácia e produtividade em uma empresa dentro de um sistema globalizado de mercado passam a ser os valores mais buscados na formação do indivíduo. Todos os problemas políticos, sociais e culturais passam a ser pensados, analisados e vivenciados por uma dimensão de estratégia de mercado. Um exemplo de como a lógica gerencial se torna a racionalidade de uma pedagogia voltada aos valores empresariais, podemos tomar essa passagem escrita pelos especialistas da OCDE:

Quando começaram a cooperar com as empresas, os professores descobriram outra razão importante para não desconfiar do mundo dos negócios: os objetivos dos dois parceiros eram em geral muito mais parecidos do que um e outro imaginavam. Durante muito tempo se supôs que havia um conflito inevitável entre o objetivo preciso de preparar uma criança para o trabalho e o objetivo de cultivar seu espírito. Na medida em que as empresas necessitam de trabalhadores com qualificações técnicas relacionadas a tarefas específicas, esse conflito continua real. Entretanto, cada vez mais as principais qualidades exigidas no universo do trabalho e as qualidades que as empresas querem incentivar as escolas a ensinar são de ordem mais geral. Capacidade de adaptação, comunicação, trabalho em equipe e iniciativa – essas e outras competências “genéricas” – são fundamentais hoje em dia para assegurar a competitividade das empresas. Ora, essa tendência corresponde à evolução pela qual a pedagogia está passando. Muitos professores preferem abandonar o ensino tradicional, que consiste principalmente em transmitir conhecimentos, e ensinar os alunos a refletir e aprender sozinhos. Felizmente para esses professores e alunos, deixar as crianças tomarem iniciativas e decisões em classe é uma excelente preparação para o mundo do trabalho moderno. É verdade que nem todos os professores estão dispostos a dar ênfase a essas aptidões, do mesmo modo que muitas empresas ainda não sabem como utilizá-las. Mas as empresas que adotam as políticas mais avançadas na questão dos recursos humanos vão na mesma direção das escolas que vêm desenvolvendo os programas de estudo mais inovadores (OCDE *apud* Laval, 2019, p. 80).

Esse tipo de discurso, que foi escrito na década de 1990, parece hoje tão comum que nem estranhemos mais essa imbricação de uma lógica econômica com as metas educacionais. Entretanto, é preciso que voltemos a ter um estranhamento ao lermos essas passagens e sejamos capazes de nos perguntarmos: *quando e por que a voz de um economista vale mais do que a voz dos educadores em relação à própria educação? Por que se tornou “natural” esse tipo de discurso? Por que os economistas guiam as metas da educação?*

Encontramos hoje uma concepção de gestor educacional; de pedagogo diretivo; a presença de um avaliador científico nas escolas. Tornou-se lugar-comum levar em conta a satisfação do “consumidor”, realizando uma gestão na produtividade do aluno, na inovação, na flexibilidade, na capacidade de competir, ou seja, se tornaram naturais as estratégias do mundo econômico no interior da escola. É essa a concepção que Laval nos traz sobre a escola neoliberal ao destacar que a educação se tornou um bem essencialmente privado cujo valor é econômico. Sendo assim, são os próprios indivíduos que devem capitalizar recursos para garantir um futuro bem-sucedido (enquanto indivíduo). Aliás, segundo Laval (2019, p. 17), “Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições

que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social”. (LAVAL, 2019, p. 17).

O objetivo da escola seria fazer com que o sujeito “sobreviva” num mundo de incertezas próprio a um mundo globalizado por valores mercadológicos; que se escolha o que for mais rentável no futuro no mercado de trabalho. Assim, a ideia de *formação* parece não ter mais sentido. O que se vende, nesse caso, é uma mercadoria, e a cultura teria entrado nessa dimensão: ela “Tem de ser rápida, econômica, custar pouco esforço e proporcionar muito dinheiro” (Laval, 2019, p. 48). A escola, portanto, passa a funcionar a partir de demandas: a instituição escola se torna uma empresa que oferta produtos a serem consumidos. Por outro lado, há uma pressão dos consumidores em ter um bom serviço prestado (já que ele foi comprado). O conhecimento, nesse caso, estaria reduzido ao interesse individual (ou ao “núcleo” familiar) enquanto uma ferramenta a ser usada no futuro.

O aluno seria visto como um capital humano, como em um cálculo de custo/benefício do investimento realizado nele. Isto é, a educação tem que ser rentável, útil, liberal, e o conhecimento seria um recurso privado que é adquirido para usufruto individual. É nesse sentido que vemos uma mudança na lógica educacional, uma mudança em que a educação seria regida por uma relação comercial tal como acontece no mercado de trabalho. Ou seja, é como se o saber fosse uma ferramenta a serviço do trabalho. Resta-nos ainda perguntar: estamos de acordo com esses valores? Ou somos como aquelas crianças mal-educadas que destacam Christine Lagarde e a vice-presidente da Comissão Europeia?

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECKER, Gary S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Cambridge: NBER, 1975.
- BRANCO, Emerson Pereira *et al.* *A implementação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais*. Curitiba: Appris, 2018.
- CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, dez. 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000400005
- CASASSUS, Juan. *A escola e a Desigualdade*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.
- CORAGGIO, Luis. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CSAPÓ, Beno; FUNKE, Joaquim (eds.). *The Nature of Problem Solving: Using Research to Inspire 21st Century Learning*. Paris: OCDE Publishing, 2017.
- DAROT, Pierre; LAVAL, Christian. *La nouvelle raison du monde – Essai sur la Société néolibérale*. Paris: La Découverte, 2010.
- FISCHER, Mark. *Realismo capitalista – É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II*. Paris: Gallimard, 1994.

- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATIA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: \\P02\scielo\Ativo\es\v24n82\Or. Acesso em: 13/01/2024.
- HARVEY, David. *O neoliberalismo – história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2013.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa – O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAVAL, Christian; WEBER, Louis (org.). *Le nouvel ordre éducatif mondial: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris: Syllepse, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1989.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. v. 38, n.1, p. 13-28, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel (Org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita e restritiva de educação*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, p. 45-88.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MANZI, Ronaldo. *Neoliberalismo e educação – Conversas e desconversas*. Curitiba: Editorial Casa, 2022.
- SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. (org.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>
- SILVA, Maria; CUNHA, Célio (Org.). *Educação básica: políticas, avanços, pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014.
- TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.