

TRABALHO, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

**Carla Conti de Freitas
Renata Ramos da Silva Carvalho
Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto**

Organizadoras



**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

Vice-Presidente

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Assessor

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Analista de Gestão Governamental – Biblioteconomia

Andressa de Oliveira Sussai

Preparação de Originais

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Técnica

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Ortográfica e Gramatical

Paulo Maretti (AD Arte Design)

Projeto Gráfico e Editoração

Adriana da Costa Almeida (AD Arte Design)

Conselho Editorial

Adolfo José de Souza Andre (UEG-IAEL)

Daniel Blamires (UEG-IACSB)

Juliano Rodrigues da Silva (UEG-IACT)

Maisa Borges Costa (UEG-IACT)

Raphaela Christina Costa Gomes (UEG-IACAS)

Renata Carvalho dos Santos (UEG-IACSB)

Roseli Vieira Pires (UEG-IACSA)

Sebastião Avelino Neto (UEG-IACAS)

Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva (UEG-IAEL)

Thiago Henrique Costa Silva (UEG-IACSA)

Carla Conti de Freitas
Renata Ramos da Silva Carvalho
Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto
Organizadoras

TRABALHO, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS



ANÁPOLIS | 2024

© 2024 – Editora UEG

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.



IMPORTANTE

Cuidamos para que a produção deste ebook tivesse o mesmo padrão de qualidade das nossas obras impressas. Mas poderá ter variação na apresentação do conteúdo de acordo com cada dispositivo de leitura.

Catálogo na Fonte

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

T759 Trabalho, Estado e Políticas educacionais [recurso eletrônico] / Organizado por: Carla Conti de Freitas; Renata Ramos da Silva Carvalho; Sylvana de Oliveira Noletto. – 1. ed. – Anápolis, GO : Editora UEG, 2024.

191 p. ; il.; 16 x 23 cm

ISBN: 978-65-88502-99-0 (e-book)

ISBN: 978-65-88502-97-6 (impresso)

1. Estado e suas funções. 2. Políticas educacionais. 3. Formação de professores. 4. Pesquisa. 5. Neoliberalismo. I. Freitas, Carla Conti de, org. II. Carvalho, Renata Ramos da Silva. III. Noletto, Sylvana de Oliveira, org. IV. Título.

CDU: 37.01

Elaborado por Andressa de Oliveira Sussai – CRB 1 / 3032

Esta obra é em formato de e-Book e Impresso e foi produzida com Recurso Financeiro proveniente do Edital Convocatória nº 21/2022 (Pró-Programas 2022 do PPGE-UEG/Inhumas) da Universidade Estadual de Goiás, Processo SEI: 202200020020842. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores e das autoras.

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

SUMÁRIO

| | | |
|---|---|----|
| | PREFÁCIO | 8 |
| | <i>Rodrigo Fideles Fernandes Mohn</i> | |
| | APRESENTAÇÃO..... | 12 |
| 1 | MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DO NEOLIBERALISMO: UM DIÁLOGO SOBRE OS DISCURSOS E IMPLICAÇÕES..... | 15 |
| | <i>Ana Carolina da Silva Oliveira</i> | |
| | <i>Renata Ramos da Silva Carvalho</i> | |
| 2 | AS INFLUÊNCIAS DAS NOVAS REDES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO GOVERNO NEOLIBERAL | 26 |
| | <i>Antônio Carlos dos Santos Gontijo</i> | |
| | <i>Renata Ramos da Silva Carvalho</i> | |
| 3 | DIREITOS SOCIAIS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EQUIDADE SOCIAL..... | 36 |
| | <i>Elisângela Maria Silva</i> | |
| | <i>Renata Ramos da Silva Carvalho</i> | |
| 4 | NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: ALGUMAS IMPLICAÇÕES | 48 |
| | <i>Nara Gomes Cruvinel</i> | |
| | <i>Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto</i> | |

| | | |
|----|---|-----|
| 5 | O AVANÇO OU RETROCESSO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA NO BRASIL | 59 |
| | <i>Mayara Pereira dos Santos</i> <i>Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto</i> | |
| 6 | NEOLIBERALISMO: CONCEITO, CONCEPÇÕES E DESDOBRAMENTOS | 68 |
| | <i>Daniel Lucas de Jesus Oliveira</i> <i>Charles Cleo Rodrigues Nascimento</i> <i>Renata Ramos da Silva Carvalho</i> | |
| 7 | NEOLIBERALISMO, NEOCONSERVADORISMO E EDUCAÇÃO | 82 |
| | <i>Priscilla Jéssica Santiago Santos</i> <i>Valdirene Alves de Oliveira</i> | |
| 8 | TENSÕES EDUCACIONAIS E OS DIREITOS HUMANOS..... | 98 |
| | <i>Guilherme Teixeira Gomes</i> <i>Keides Batista Vicente</i> | |
| 9 | A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO RURAL BRASILEIRO: ENTRE LUTAS E CONQUISTAS..... | 113 |
| | <i>Luiz Fernando Pires Nicolau</i> <i>Carla Conti de Freitas</i> | |
| 10 | CRUZANDO CAMINHOS: DESIGUALDADES, DIREITO À EDUCAÇÃO E A PANDEMIA | 126 |
| | <i>Laís Klennys Cardoso Silva</i> <i>Carla Conti de Freitas</i> | |
| 11 | BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020: PROJETO NEOLIBERAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL..... | 139 |
| | <i>Maria Dairan da Silva</i> <i>Renato Barros de Almeida</i> | |

| | | |
|----|---|-----|
| 12 | EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE PERDA DO CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE. | 151 |
| | <i>Amanda Pereira Tiago</i> <i>Rodrigo Roncato Marques Anes</i> | |
| 13 | REFLEXÕES SOBRE PESQUISA QUALITATIVA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO | 162 |
| | <i>Luciley Moreira Mendes</i> <i>Camila Grassi Mendes de Faria</i> <i>Valdirene Alves de Oliveira</i> | |
| 14 | O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A FALTA DE VAGAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA | 172 |
| | <i>Raissa Soares Furtado</i> <i>Carla Conti de Freitas</i> <i>Keides Batista Vicente</i> | |
| | Sobre as organizadoras. | 182 |
| | Sobre os/as autores/as | 184 |

PREFÁCIO

RODRIGO FIDELES FERNANDES MOHN¹

O livro, “Trabalho, Estado e Políticas Educacionais”, é resultado do estudo e da pesquisa de discentes e docentes da Linha 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UnU Inhumas. Os capítulos selecionados para esta obra são fruto dos estudos e reflexões desenvolvidos ao longo de disciplinas oferecidas nesta linha de pesquisa.

Nesta obra inovadora, mergulhamos em um profundo diálogo sobre as interações entre Trabalho, Estado e Políticas Educacionais em um contexto fortemente influenciado pelo neoliberalismo. Os quatorze capítulos reunidos aqui oferecem um panorama abrangente das transformações e desafios enfrentados pela educação em meio às dinâmicas sociais e econômicas contemporâneas.

O livro articula três categorias, neoliberalismo, direitos humanos e formação de professores, as quais revelam um complexo panorama educacional. Por certo as políticas neoliberais impactam diretamente a concepção e prática dos direitos humanos, sobretudo em relação à educação, especialmente no contexto da formação docente.

1 Doutor em Educação, Universidade de Brasília. Docente na PUC-GO.

O neoliberalismo, como ideologia dominante nas últimas décadas, promove a mercantilização e privatização de diversos setores sociais, incluindo a educação. Nesse contexto, a formação de professores passa a ser influenciada por uma lógica de mercado, com o foco no desenvolvimento de competências técnicas e habilidades alinhadas às demandas empresariais muitas vezes se sobrepõe aos princípios pedagógicos humanistas.

A articulação entre neoliberalismo, direitos humanos e formação de professores destaca a necessidade premente de resistir e transformar as políticas educacionais dominadas pelo mercado, garantindo que a formação docente seja orientada pelos princípios dos direitos humanos, visando uma educação verdadeiramente emancipatória e inclusiva para todos.

Os primeiros capítulos exploram a crescente mercantilização da educação, destacando como as ideias e práticas neoliberais permearam as estruturas educacionais, moldando não apenas a oferta e o acesso à educação, mas também a própria concepção de seus objetivos e valores. Desde o impacto do neoliberalismo na sociedade até suas influências sobre as políticas educacionais, os autores nos conduzem por um exame crítico dessas transformações.

- “Mercantilização da Educação e os Desafios do Neoliberalismo: um diálogo sobre os discursos e implicações” (Ana Carolina da Silva Oliveira e Renata Ramos da Silva Carvalho)
- “As Influências das Novas Redes na Educação Brasileira no Governo Neoliberal” (Antônio Carlos dos Santos Gontijo e Renata Ramos da Silva Carvalho)
- “Neoliberalismo e Educação: Algumas Implicações” (Nara Gomes Cruvinel e Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto)
- “O Avanço ou Retrocesso da Universalização da Pré-Escola no Brasil (Mayara Pereira dos Santos e Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto)
- “Neoliberalismo: conceito, concepções e desdobramentos” (Daniel Lucas de Jesus Oliveira, Charles Cleo Rodrigues Nascimento e Renata Ramos da Silva Carvalho)

- “Neoliberalismo, Neoconservadorismo e Educação” (Priscilla Jéssica Santiago Santos e Valdirene Alves de Oliveira)

À medida que avançamos pela obra, somos confrontados com análises sobre os direitos sociais em tempos de neoliberalismo, destacando os desafios enfrentados na implementação de políticas sociais inclusivas e equitativas. Questões cruciais como a universalização da pré-escola, desigualdades educacionais profundamente enraizadas e a falta de vagas em creches e pré-escolas são apresentadas em detalhes, revelando as lacunas entre os ideais educacionais e sua concretização na prática.

Os capítulos dedicados ao papel do Estado e às tensões educacionais em comunidades rurais oferecem uma perspectiva única sobre como as políticas públicas podem moldar drasticamente o acesso à educação em diferentes contextos sociais e geográficos. Da mesma forma, a formação continuada de professores e a epistemologia da prática docente são abordadas sob a ótica neoliberal, revelando os desafios enfrentados pelos profissionais da educação em um ambiente cada vez mais controlado por agendas político-econômicas.

- “BNC-Formação Continuada - Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020 - Projeto Neoliberal para Formação de Professores no Brasil” (Maria Dairan da Silva e Renato Barros de Almeida)
- “Epistemologia da Prática e suas Implicações no Processo de Perda do Controle do Trabalho Docente” (Amanda Pereira Tiago e Rodrigo Roncato Marques Anes)
- “Reflexões sobre Pesquisa Qualitativa no Campo da Educação” (Luciley Moreira Mendes, Camila Grassi Mendes de Faria e Valdirene Alves de Oliveira)

Por fim, o livro encerra com uma reflexão sobre o direito à educação infantil e os obstáculos enfrentados no nível local, destacando a importância crítica de políticas educacionais inclusivas e responsivas às necessidades das comunidades.

- “Direitos Sociais em Tempos de Neoliberalismo: desafios e perspectivas para a equidade social” (Elisângela Maria Silva e Renata Ramos da Silva Carvalho)
- “Tensões Educacionais e os Direitos Humanos: o caso de fechamentos de escolas rurais em Inhumas-GO” (Guilherme Teixeira Gomes e Keides Batista Vicente)
- “Um Breve Histórico da Educação Destinada a População Campesina no Brasil” (Luiz Fernando Pires Nicolau e Carla Conti de Freitas)
- “Desigualdades e Direito à Educação no Brasil” (Laís Klennys Cardoso Silva e Carla Conti de Freitas)
- “O Direito à Educação Infantil e a Falta de Vagas em Creches e Pré-Escolas no Município de Goiânia” (Raissa Soares Furtado, Carla Conti de Freitas e Keides Batista Vicente)

Ao compilar essas análises perspicazes e multidisciplinares, os autores desta obra não apenas iluminam os desafios contemporâneos, mas também apontam caminhos possíveis para a transformação do panorama educacional. Este livro será uma leitura essencial para acadêmicos, profissionais e formuladores de políticas públicas interessados em promover uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e comprometida com o bem-estar social.

Que esta obra inspire reflexões e ações em direção a um futuro educacional mais justo e acessível para todos.

APRESENTAÇÃO

Este livro nasceu de uma provocação que, no decorrer do tempo se tornou desafio. A *provocação desafiadora*, por assim dizer, estava em colher e organizar textos de mestrandos e professores do PPGE, que fossem frutos de reflexões, discussões e elaborações oriundas de disciplinas da Linha 1 do Programa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

Como provocação, recebemos de bom grado a designação para organizarmos o livro com o objetivo definido para essa composição. No decorrer do trabalho, alguns desafios se apresentaram e foram superados gradativamente. Desafios aos autores/pesquisadores, aos professores e também a nós, organizadoras.

O desafio da produção acadêmica não está somente na sistematização de um texto que esteja atualizado ao debate temático e da pesquisa em si. A definição das leituras, o caminho da pesquisa de textos que sustentam argumentações e reflexões, a própria escrita está, de forma umbilical, ligada a uma posição política, a um posicionamento de si no mundo, a escolhas que remetem a concepções construídas ao longo de uma trajetória, de um percurso de vida. Paulo Freire não nos deixa dúvidas quanto a isso.

Sendo assim, o desafio, de fato, remete o autor/pesquisador a se defrontar e interpelar seus posicionamentos, escolhas, interpretações

e análises que vão se haver com a escrita acadêmica qualificada, referenciada e estruturada para a sua divulgação nesse âmbito. Porém, antes da escrita, a leitura orientada, a leitura como dimensão da pesquisa, a leitura interessada para a compreensão, certamente é a que inspira o pesquisador, permitindo novos olhares sobre os dados e o motiva para a escrita. Esse foi, portanto, um desafio singular narrado pelos novos pesquisadores que aqui apresentam seus textos.

Além da perspectiva de um texto referenciado, a linguagem escrita, nesse escopo, requer a escrita objetiva, vocabulário e estruturação de palavras, frases e orações que tenham sentido, se juntem em coerência, que comuniquem a informação/reflexão/análise de forma clara e atinente ao tema. Podemos avaliar que este foi um desafio aos novos pesquisadores, bem como aos professores/orientadores destas escritas. Ler, reler, conferir, dialogar e finalizar o texto, promove um movimento de idas e vindas necessárias que, nessa medida, demanda tempo e energia.

Desafios iniciais vencidos, coube a nós professoras organizadoras prosseguir com a tarefa de conferir autores, fazer solicitação de mini currículos, estruturar uma ordem lógica de apresentação dos textos/capítulos, ou seja, fazer a finalização interna da obra.

Como uma *provocação desafiadora* de relevo, compreendemos, que os textos encaminhados e selecionados contemplam, em boa medida, muito do que é definido como ementa da Linha 1, com temáticas relativas ao Estado, suas funções, ações e relações com a sociedade civil nos diferentes campos das políticas sociais, como as políticas públicas e as políticas educacionais. Discussões conceituais e importantes sobre a natureza do neoliberalismo, neoconservadorismo e suas influências nas transformações históricas das políticas para a educação no Brasil. Reflexões críticas sobre a implementação de reformas políticas para a educação, no campo da formação de professores, profissionalização e trabalho docente. Textos que abrangem temáticas da garantia dos direitos à educação como direitos humanos não atendidos ou em disputa no cenário político educacional. Ou seja, os textos encaminhados e selecionados para esta obra refletem concepções construídas ao largo dos estudos e debates empreendidos por professores e acadêmicos no interior das disciplinas ofertadas no PPGE.

Uma obra nunca está finalizada se ela não é acolhida pelo olhar do leitor. Que os variados olhares mediados por interesses também variados, acolham esta obra enxergando não só palavras e textos acadêmicos, mas enxerguem trabalho árduo e consistente, trabalho de pesquisa, elaborado por pessoas que se sentiram muito provocadas e desafiadas a produzir.

Boa leitura!

Maio de 2024.

Carla Conti
Renata Ramos da Silva Carvalho
Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DO NEOLIBERALISMO

Um diálogo sobre os discursos e implicações

ANA CAROLINA DA SILVA OLIVEIRA
RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO

O liberalismo tem sido uma questão problemática desde suas origens, apresentando tensões e dogmas fundamentais associados, como o direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e a valorização do equilíbrio de mercado (Dardot; Laval, 2016, p. 35).

O presente trabalho visa analisar o impacto do neoliberalismo na sociedade, com especial enfoque na mercantilização da educação. O neoliberalismo tem se tornado predominante, impondo uma visão mercadológica em diversos aspectos da vida, inclusive na educação (Dardot; Laval, 2016, p. 14-15).

Nesse contexto, as relações sociais são moldadas pelas lógicas do mercado, levando os indivíduos a se comportarem como empresas em busca de competição generalizada (Dardot; Laval, 2016, p. 14-15).

A mercantilização da educação resulta da aplicação de princípios corporativos, convertendo-a em uma *commodity* sujeita ao controle do mercado de trabalho (Apple, 2003, p. 2; Paro, 1999, p. 103). Nesse contexto, a educação é tratada como um empreendimento comercial, enfatizando a busca por um “bom padrão de qualidade” e “excelência”, enquanto negligencia questões políticas e democráticas (Apple, 2003, p. 3). A meritocracia também é introduzida de forma controversa,

injustamente penalizando professores e minando a moral da categoria (Freitas, 2012, p. 385).

O mercado, concebido como autocriador, molda o indivíduo e distorce a percepção do mercado como um ambiente natural (Dardot; Laval, 2016, p. 139). Essa perspectiva distorcida da democracia, vista puramente em termos econômicos, é uma consequência do neoliberalismo (Apple, 2003, p. 22). A falta ou distorção da democracia nas instituições educacionais levanta preocupações sobre os resultados e implicações desse modelo para a sociedade (Apple, 2003, p. 2).

Por fim, o trabalho abordará as implicações econômicas da mercantilização na esfera educacional, que estão diretamente relacionadas às políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial, favorecendo reformas alinhadas aos princípios do neoliberalismo (Dourado, 2002, p. 238-239).

O objetivo é compreender como o neoliberalismo tem alterado a educação, sua relação com o mercado de trabalho e suas implicações na sociedade, suscitando reflexões sobre os rumos da educação em um mundo cada vez mais marcado pelo viés econômico do neoliberalismo.

REFLEXÕES SOBRE DEMOCRACIA, LIBERALISMO E TRABALHO

Dardot e Laval (2016, p. 35) afirmam que, no contexto do liberalismo, encontramos um mundo repleto de tensões, sendo uma questão problemática desde suas origens. Eles identificam alguns dogmas fundamentais associados ao liberalismo, tais como o direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e a valorização das virtudes do equilíbrio de mercado.

Esses elementos centrais fornecem a base filosófica e econômica sobre a qual o liberalismo se sustenta, influenciando profundamente as dinâmicas da sociedade e da economia. Através de sua perspectiva crítica, Dardot e Laval oferecem uma visão complexa e abrangente sobre o liberalismo, enriquecendo o debate em torno dessa corrente de pensamento histórica.

Os mesmos autores apontam para a crise do liberalismo, destacando-a como uma crise interna, um ponto crucial frequentemente

negligenciado no debate sobre o tema. Segundo eles, a redução da unidade do liberalismo a um mito retroativo é um fator que contribui para a crise do liberalismo que se estende de 1880 a 1930 (2016, p. 35-36).

Consequentemente, a crise do liberalismo é seguida pelo surgimento do neoliberalismo. Dalbério (2009, p. 20) enfatiza a importância de compreender o neoliberalismo como uma estratégia, uma perspectiva com relevância teórica e política, uma vez que o neoliberalismo atua como uma estratégia de poder que busca alcançar a hegemonia, exercendo influência na economia, na sociedade e, sobretudo, na educação.

Do ponto de vista dos autores Dardot e Laval, a crise do liberalismo é um aspecto crucial e muitas vezes negligenciado no debate sobre o tema. Eles enfatizam que a redução da unidade do liberalismo a um mito retroativo desempenha papel significativo nessa crise, abrangendo o período de 1880 a 1930. Essa análise perspicaz dos autores oferece uma compreensão mais profunda das raízes e complexidades do liberalismo, permitindo a reflexão sobre suas implicações históricas e sociais.

Dalbério (2009) destaca a transição para o neoliberalismo como uma estratégia de poder de relevância teórica e política. Ele argumenta que o neoliberalismo não se limita à economia e à sociedade, mas também busca influenciar a educação, destacando sua abordagem estratégica, e busca pela hegemonia em várias esferas da vida moderna.

Tais perspectivas dos autores oferecem um olhar crítico e perspicaz sobre a evolução do pensamento liberal para o neoliberalismo, enriquecendo a discussão acerca das transformações ideológicas e políticas que moldam as sociedades contemporâneas.

Por meio dessas análises, é possível compreender melhor os mecanismos de poder e influência que estão subjacentes a essas correntes de pensamento e suas implicações na dinâmica social e educacional.

O neoliberalismo, cada vez mais predominante na sociedade, é marcado por um viés econômico proeminente, como ressaltado por Dardot e Laval (2016, p. 14-15). Ele permeia diversos aspectos da vida moderna, influenciando a competitividade e a luta econômica. Sob essa ideologia, as relações sociais são moldadas pelas lógicas de mercado, incentivando os indivíduos a se comportarem como empresas.

Essa ideologia neoliberal estabelece-se como um padrão de vida nas sociedades ocidentais e em outras que adotam a trilha da “modernidade”. A competição generalizada permeia a vida dos assalariados e populações, levando a confrontos econômicos constantes.

De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo estabelece um padrão de vida competitivo em que todos são instigados a viver, moldando as relações sociais conforme o modelo de mercado. Essa ideologia justifica as crescentes desigualdades e influencia até mesmo a transformação do indivíduo, incentivando-o a se ver e agir como uma empresa em si mesmo.

Dourado (2002) observa que as políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial seguem princípios neoliberalistas, buscando racionalizar a educação de maneira semelhante à lógica econômica, através de programas de ajuste estrutural. Assim, a esfera educacional tem se tornado cada vez mais permeada pela lógica econômica neoliberal. Dardot e Laval também apontam para uma mudança na percepção do sujeito no mercado, não mais visto como um ambiente natural, mas moldado pelo próprio mercado.

Pelo contrário, o mercado é percebido como um processo regulado, que utiliza motivações psicológicas e competências específicas. Esse processo não é tão autorregulador no sentido de buscar um equilíbrio perfeito, mas sim autocriador, capaz de se autogerar ao longo do tempo. O mercado possui sua própria dinâmica e, uma vez estabelecido, poderia continuar em movimento contínuo e autônomo, se não fosse afetado ou desacelerado por obstáculos éticos e regulamentações governamentais que geram atritos prejudiciais (Dardot; Laval, 2016, p. 139).

O mercado é entendido como um processo que autoforma o sujeito econômico, um processo subjetivo que orienta e disciplina o indivíduo em suas ações. Nesse sentido, o próprio mercado é responsável por construir o sujeito, sendo inerentemente autoconstrutivo (Dardot; Laval, 2016, p. 139).

Em resumo, a perspectiva de Dardot e Laval (2016) sobre o mercado destaca sua natureza autocriadora e dinâmica, impulsionada por motivações psicológicas e competências específicas. No entanto, essa autogeração não garante um equilíbrio ideal, pois pode ser prejudicada

por obstáculos éticos e regulamentações governamentais. Isso levanta questões cruciais sobre a importância da regulamentação ética e governamental para evitar excessos e impactos negativos na sociedade. Portanto, é essencial equilibrar o reconhecimento da natureza auto-criadora do mercado com a necessidade de intervenção regulatória responsável, garantindo assim uma sociedade mais justa e sustentável.

Com o avanço do neoliberalismo, conceitos-chave, como democracia, sofrem distorções significativas. Apple (2003) ressalta que, sob essa ideologia, a democracia é reduzida a um mero conceito econômico, negligenciando sua essência política. Apesar da apresentação da visão corporativa como uma alternativa atrativa, é importante reconhecer que a maioria das grandes corporações carece de características democráticas, muitas vezes exibindo traços totalitários.

Segundo Brown (2019), a ascensão do neoliberalismo ao longo de décadas tem substituído a participação democrática pelo domínio da gestão e tecnocracia, resultando em uma perda de confiança na democracia. Esse movimento é acompanhado por uma crítica velada à democracia em nome da liberdade individual, defendida por figuras como Friedman e Hayek. Eles legitimam a restrição do poder político em prol da liberdade, reduzindo o papel do Estado e limitando a participação popular. Brown destaca que, para esses autores, o voto e as liberdades individuais são componentes democráticos, mas apoiam um liberalismo autoritário que subverte esses princípios.

Assim, os modelos empresariais valorizam uma concepção deturpada da democracia, fundamentada em ideais de competitividade, adotando uma visão mais totalitária, conforme expresso em seus diversos pronunciamentos. É extremamente arriscado incorporar princípios corporativos na educação, sendo uma das razões claras a ausência ou distorção da democracia nos ambientes escolares.

Sendo assim, as distorções conceituais relacionadas ao neoliberalismo e sua influência na concepção de democracia e na educação. O neoliberalismo transforma a ideia de democracia em um conceito puramente econômico, negligenciando sua natureza política. As sociedades são pressionadas a adotar modelos corporativos, ignorando a falta de

democracia nas grandes corporações, que muitas vezes apresentam características mais totalitárias do que se admite publicamente.

A substituição da deliberação democrática pelo gerenciamento e tecnocracia tem sido hostil à vida política democrática, resultando em confusão sobre o valor da democracia nas populações afetadas pelo neoliberalismo. Críticas à democracia são dissimuladas em nome da liberdade individual, legitimando a redução do papel regulador do Estado e limitando a participação política do povo.

Na análise de Freitas (2012), a meritocracia está intimamente ligada à mercantilização da educação e ao neoliberalismo, apresentando sérias problemáticas no contexto educacional. A aplicação desse conceito aos professores ou escolas é questionável, penalizando injustamente os melhores professores e desmoralizando a categoria. Além disso, os métodos de avaliação são inconsistentes e têm pouco impacto na melhoria do desempenho dos alunos.

Apple (2003) argumenta que há uma crescente pressão por mudanças nas prioridades e necessidades educacionais, com diversos atores, como mídia, políticos, acadêmicos conservadores e líderes empresariais, expressando preocupações sobre as falhas das escolas. Essa visão distorcida da democracia permeia as instituições educacionais, tornando problemática a aplicação de princípios corporativos na educação. O conceito de meritocracia, associado ao neoliberalismo, é questionado, resultando em injustiças para os melhores professores e minando a moral da categoria.

As opiniões e posições que visam alterar as prioridades e necessidades da educação estão se tornando mais presentes, com diversos setores, incluindo mídia, políticos e líderes de grandes empresas, opinando sobre as falhas das escolas.

Esses pontos destacam a relevância de uma reflexão crítica sobre os impactos do neoliberalismo na democracia e na educação, enfatizando a importância de garantir a valorização da democracia política e a preservação dos princípios educacionais que realmente beneficiem os alunos e a sociedade como um todo.

A prática comum de expressar opiniões sobre a educação, sem qualquer embasamento, tem colocado a educação em segundo plano

e inserido conceitos desnecessários na discussão educacional, embora isso não seja intencional.

No entanto, essa crescente atenção também causa preocupação. Segundo Apple (2003), muitos acadêmicos, políticos, líderes empresariais e outros consideram a educação como um negócio, tratando-a sem distinção de outras atividades comerciais.

Segundo Apple (2003), a visão educacional voltada para o mercado reflete tendências preocupantes, onde as vozes dominantes, muitas vezes conservadoras, ganham destaque. Grupos conservadores, religiosos e empresariais pressionam por competição no cenário educacional, promovendo seus interesses. Críticas incluem falta de ênfase em fatos no currículo e no aumento da exigência em avaliações, com intervenções legislativas propostas em métodos e conteúdos educacionais.

Esses grupos defendem a ideia de que a única maneira de alcançar melhorias na educação é transformá-la em uma mercadoria, argumentando com a justificativa de buscar aprimoramentos nesse contexto. Em outras palavras, eles propõem inserir a educação no mercado como solução para os desafios educacionais.

De acordo com Apple (2003), as discussões educacionais envolvem termos-chave como mercados, padrões de qualidade e religião, que refletem dinâmicas de poder. Conceitos como democracia, liberdade e família estão interconectados, refletindo valores sociais. Os discursos conservadores têm influenciado fortemente a reforma educacional, enfatizando a qualidade e a avaliação. No entanto, sua implementação enfrenta desafios financeiros e resistência. Essa abordagem tende a fortalecer o controle central sobre o conhecimento oficial, aumentando as desigualdades educacionais.

A tendência de enxergar a educação como um negócio, tratando-a como uma atividade comercial, tem sido preocupante, levando a um aumento na visibilidade das vozes mais poderosas, predominantemente conservadoras. Esses grupos defendem a inserção da educação em um mercado competitivo, impondo padrões de qualidade, avaliações baseadas em conhecimentos considerados “reais” e introdução de leis estaduais sobre métodos e conteúdos educacionais. Isso tem gerado debates complexos sobre conceitos como democracia, liberdade, moralidade e cultura.

O controle da “reforma” educacional tem sido dominado por discursos conservadores, resultando em consequências sociais preocupantes e acentuando a desigualdade nos resultados escolares. Diante desse cenário, é crucial promover uma reflexão crítica sobre o papel da educação e resistir à sua mercantilização, garantindo que os princípios educacionais promovam o desenvolvimento integral dos alunos e uma sociedade mais justa e equitativa.

Paro (1999) destaca que os discursos sobre ideais econômicos podem ser enganosos, sugerindo benefícios que nem sempre se concretizam. Ao analisar a relação entre educação e liberalismo econômico, ele questiona o significado atribuído à “liberdade” nessa ideologia. Para o liberalismo, a liberdade de mercado implica deixar as relações sociais serem regidas pelas regras do mercado, sem intervenção externa, uma perspectiva que associa liberdade à ausência de restrições e à conformidade com as normas do mercado. Essa concepção de liberdade é considerada natural, abrangendo tanto a liberdade do pássaro para voar quanto a do leão para devorar o cordeiro. Paro (1999) acentua que ao tentar inserir a educação em um contexto de mercado competitivo, muitas vezes se negligencia a conexão com o mercado de trabalho. Essa falta de integração pode ter consequências significativas para o sistema educacional e a sociedade. O autor ressalta que sob o capitalismo, as relações sociais muitas vezes subordinam o trabalho às regras do mercado, em vez de considerar a condição humana como sujeito em colaboração, em vez de dominação.

Sendo assim, são muitos os discursos enganosos que relacionam a educação aos ideais econômicos, buscando inseri-la em um mercado competitivo e tratá-la como uma mercadoria. Essa abordagem, impulsionada por grupos conservadores, religiosos e empresariais, negligencia aspectos cruciais da educação, como a liberdade de ser sujeito colaborador em uma sociedade democrática.

Paro (1999) compreende que a mercantilização da educação terá repercussões evidentes no mercado de trabalho, ressaltando como o modo de produção capitalista afeta drasticamente as condições de um trabalho verdadeiramente emancipador para o ser humano histórico. O trabalhador, para garantir sua própria subsistência e acesso aos meios de produção, acaba por se submeter às regras do capital, executando um trabalho que não lhe pertence, mas ao proprietário do capital. Essa

separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho resulta em uma divisão interna no ser humano, uma vez que aquilo que ele produz faz parte de sua humanidade, mas é separado e apropriado pelo detentor da propriedade dos meios de produção.

Os defensores da mercantilização da educação parecem mostrar pouca preocupação genuína com os principais participantes das relações educacionais, como os próprios alunos, conforme sugerido por Apple (2003). Embora tentem adotar uma perspectiva otimista, sua abordagem está longe de ser abrangente e cuidadosa.

Os métodos tradicionais de ensino não foram inteiramente substituídos pela fonética, com a maioria dos professores adotando uma abordagem eclética. No entanto, essa percepção não influencia a agenda dos defensores de políticas conservadoras na educação, que também estão ligados aos ataques ao ensino da evolução e à suposta remoção da religião das escolas. A visão mercadológica da educação limita a uma preparação para o mercado de trabalho, vinculando o sucesso acadêmico a exames padronizados e criando desigualdades socioeconômicas. Isso evidencia divisões sociais de raça, gênero e classe no sistema educacional (Apple, 2003).

A mercantilização da educação tem sido promovida sob a justificativa de buscar melhorias, mas esconde as reais implicações para o mercado de trabalho e para a qualidade do trabalho humano. A separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, característica do sistema capitalista, afeta também a educação, prejudicando a integralidade do ser humano.

Os defensores da mercantilização negligenciam uma educação integral, focando apenas no mundo do trabalho e em notas em exames padronizados, ignorando as divisões sociais e as reais condições de emprego. É crucial resistir a essa visão reducionista, defendendo uma educação emancipadora que promova o pensamento crítico e a participação democrática. A valorização do ser humano deve orientar as melhorias na educação, não interesses particulares.

O neoliberalismo molda a educação sob a lógica do mercado, apresentando desafios profundos na sociedade moderna. Refletir sobre essas questões é fundamental para promover uma educação mais democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o presente estudo analisou as complexidades do liberalismo e sua transição para o neoliberalismo, destacando a crise interna do liberalismo e a ascensão do neoliberalismo como uma estratégia de poder. Os dogmas fundamentais associados ao liberalismo, como o direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e a valorização do equilíbrio de mercado, influenciaram profundamente as dinâmicas da sociedade e da economia.

A compreensão da crise do liberalismo é fundamental para entender as raízes e as complexidades do pensamento liberal e do surgimento do neoliberalismo. Essa transição para o neoliberalismo trouxe consigo uma visão distorcida da democracia, reduzindo-a a um conceito meramente econômico e mercadológico. Essa abordagem neoliberal tem impactos significativos na educação, visto que sua mercantilização passou a ser uma realidade em muitos sistemas educacionais.

Os princípios mercadológicos inseridos na educação têm sido promovidos por grupos conservadores, religiosos e empresariais, que buscam impor a lógica do mercado competitivo na educação. Essa visão reducionista negligencia aspectos cruciais da educação, como o desenvolvimento integral dos alunos, a formação de sujeitos críticos e colaborativos em uma sociedade democrática.

A educação não deve ser tratada apenas como uma ferramenta para o mercado de trabalho, mas como um espaço para o desenvolvimento pleno do indivíduo e para a formação de cidadãos conscientes e participativos. A mercantilização da educação tem consequências sociais preocupantes, ampliando as desigualdades educacionais e perpetuando divisões sociais de raça, gênero e classe.

É crucial resistir aos discursos que mercantilizam a educação e subestimam seu papel na formação integral dos indivíduos para promover uma educação mais justa e democrática. Uma reflexão crítica sobre políticas educacionais, concepções de democracia e a influência do neoliberalismo é essencial para construir uma sociedade inclusiva e comprometida com o bem-estar coletivo.

Nesse sentido, é crucial buscar uma abordagem educacional que valorize a liberdade, o pensamento crítico, a igualdade de

oportunidades e a participação democrática, garantindo uma educação que promova a formação de sujeitos éticos e conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e sustentável.

Somente através de uma análise crítica e responsável das políticas educacionais e da influência do neoliberalismo é possível construir um sistema educacional verdadeiramente transformador e comprometido com o bem comum.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.

BROWN, Wendy. **A política deve ser destronada**. In: BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

AS INFLUÊNCIAS DAS NOVAS REDES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO GOVERNO NEOLIBERAL

ANTÔNIO CARLOS DOS SANTOS GONTIJO
RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO

Durante o período de 2016 a 2022, o Brasil atraiu a atenção global devido às mudanças nas políticas públicas, especialmente no setor educacional, sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro. Sob o espectro do neoliberalismo, que ressurgiu como uma ideologia política e econômica influente, o país testemunhou uma série de transformações que impactaram significativamente o sistema educacional, conforme discutido por Silva, Lima e Silva (2019). As políticas implementadas durante esse período refletem uma fusão de ideais neoliberais com elementos conservadores, moldando não apenas o currículo educacional, mas também a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino em todo o país.

A disseminação das concepções neoliberais teve origem no Chile durante o regime de Augusto Pinochet e subsequentemente se espalhou globalmente, alcançando países industrializados e nações latino-americanas, incluindo o Brasil, como destacado por Friderichs (2022). Nesse contexto, as reformas educacionais no país seguiram uma trajetória marcada pela influência neoliberal, caracterizada pela descentralização, privatização e intensificação das avaliações nos sistemas educacionais. Essas reformas buscaram alinhar a educação brasileira com agendas globais, refletindo um movimento de globalização educacional.

Apesar dos estudos sobre o impacto do neoliberalismo na educação brasileira, há lacunas significativas em nossa compreensão sobre as influências das novas redes de atuação no governo neoliberal. Dessa forma, este trabalho se propõe a analisar os argumentos e debates referentes a tais influências, visando compreender a atual situação da educação pública no Brasil. A relevância desse tema para a geração de discussões intrínsecas no âmbito educacional poderá nortear futuros debates e proporcionar uma compreensão mais profunda das formas de privatização e governança¹ veladas que ocorrem na educação pública por meio do discurso neoliberal.

São influências externas que têm um papel significativo na configuração do sistema educacional brasileiro. Isso inclui políticas governamentais, interesses de grupos privados e pressões sociais, que moldam as decisões dos gestores escolares, os conteúdos curriculares e as práticas de ensino dos professores. Dessa forma, tais formas de atuação fragilizam a gestão e o trabalho docente, pois, como citam Silva, Lima e Silva (2019, p. 148), “as redes de influências presentes na educação pública interpelam na gestão, no currículo e no trabalho docente”. A partir desta abordagem, pergunta-se: as escolas percebem as influências das redes na educação pública do governo neoliberal? Como isso ocorre?

Este trabalho se baseará em uma revisão bibliográfica qualitativa, utilizando as obras de Shiroma (2011), Aguiar (2019) e Silva, Lima e Silva (2019), tendo como objetivo geral analisar os discursos e debates sobre **se e como** (grifo nosso) a escola pública brasileira percebe as influências das redes de atuação no governo neoliberal nos últimos dez anos. Junto a ele estão os objetivos específicos, a saber: refletir sobre a origem/etimologia do neoliberalismo; discorrer/refletir sobre a relação entre o neoliberalismo e as redes que atuam na venda e privatização de produtos e serviços para as escolas públicas; e abordar as influências do neoliberalismo através das redes de atuação no ensino público brasileiro.

1 Entende-se governança como um modelo de governo que envolve modos, processos, atores e instrumentos com diferentes interesses na gestão pública, articulados com características do neoliberalismo (Silva; Lima; Silva, 2019).

ORIGEM/ETIMOLOGIA DO NEOLIBERALISMO

O neoliberalismo, representado por Friedrich Hayek, é uma corrente de pensamento desenvolvida a partir de 1940 que advoga pelo renascimento do liberalismo clássico, com ênfase na total abstenção do Estado na economia de mercado. Segundo essa visão, o mercado é o motor do progresso humano, e a economia deve ser prioritária, com todos os aspectos da vida, incluindo o político, subordinados a ela.

A globalização, explícita nos movimentos neoliberais, deve intensificar-se no declínio da soberania estatal frente ao poder crescente de organizações transnacionais, como o FMI, o Banco Mundial e as multinacionais, como citou Aguiar (2019, p. 1),

Na década de 1990, o fenômeno da globalização implicou profundas mudanças nas relações sociais e trouxe impactos na capacidade de o Estado-nação implementar políticas estatais garantidoras de direitos sociais.

Assim, com o intuito de tentar recuperar o sistema capitalista, que estava em crise, vários governantes de diversos países, a partir do Chile, começaram a movimentar-se em torno de ações neoliberais que deveriam ser tomadas para que a hegemonia da classe dominante passasse a ser protagonista, ao invés do Estado.

Ao analisar os argumentos e debates teóricos sobre as políticas neoliberais, percebe-se que, conforme Silva, Lima e Silva (2019, p. 139), elas visam “defender, com base na racionalidade econômica, a privatização de instituições públicas, terceirização de serviços e parcerias público-privadas”. Esse sistema requer uma redução da intervenção estatal, com menor carga tributária e menos restrições legislativas ao mercado, permitindo que grandes empresas controlem os negócios, a produção e o comércio, tanto nacional quanto internacionalmente.

Conforme ratifica Castro (2017, p. 8),

A globalização se constitui como uma nova etapa do capitalismo, marcada pela competitividade, pela supremacia dos organismos financeiros globais, do capital financeiro e do ideário neoliberal de Estado e pela inserção internacional.

Alguns setores públicos se mantiveram, e se mantêm, como reflete Shiroma (2011), na mira das grandes redes² como ONGs, institutos, fundações, partidos políticos e grandes investidores que lutam para “morder” uma fatia cada vez maior das verbas destinadas aos setores públicos. Se o neoliberalismo tinha como intenção recuperar os pressupostos do liberalismo econômico, os sindicatos e representantes dos profissionais da educação tornariam as privatizações, tema de debates e discursos hegemônicos, quase uma utopia. Os embates de governo e dos sindicatos não conseguiram impedir as reformas educacionais no sistema neoliberal que elevavam a educação ao patamar de “mercado” em que os alunos eram a “mercadoria” que seria oferecida ao *front* de trabalho, e, como tal, deveriam ter uma educação pautada na moral e nos bons costumes.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA APÓS O FIM DO PERÍODO DA DITADURA MILITAR E SEU VIÉS NEOLIBERAL

Entre 1985 e 2002, após a ditadura militar, presidentes brasileiros enfrentaram tensões entre demandas populares e interesses do mercado, influenciando profundamente a política e a educação do país. Sob o governo de José Sarney (1985-1990), a Constituição de 1988 consolidou avanços sociais e educacionais, assegurando o direito à educação para todos. Fernando Collor (1990-1992) implementou políticas neoliberais que resultaram em cortes de investimentos e impactos negativos na educação. Itamar Franco (1992-1994) iniciou discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), marcado por políticas neoliberais e privatizações, e fora muito criticado pela falta de investimentos na educação.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva iniciou seu mandato presidencial com um governo voltado para políticas populares, incluindo o fortalecimento do ensino público e o aumento do acesso à educação

2 As redes sociais que atuam na educação desempenham um papel crucial na mediação entre as esferas global e local, influenciando a dinâmica das escolas. Essas redes, mencionadas em documentos como as Políticas Operativas Setoriais para a Educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 2008), são apontadas como promotoras de melhorias na qualidade e eficiência das atividades educativas, ampliando a participação sem significativos aumentos nos custos (Shiroma, 2011).

superior. Sob a presidência de Dilma Rousseff (2011-2016), programas educacionais foram implementados e continuados visando ampliar o acesso à universidade, marcando uma nova fase nas políticas educacionais brasileiras. Após o *impeachment* de Rousseff, Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) facilitaram o avanço das reformas educacionais de cunho neoliberalista.

As mudanças na educação foram aprofundadas em função da PEC 55/2016, que trouxe sérias limitações de investimento público à assistência social, à saúde e à educação e ficou conhecida

como a PEC dos Gastos, principal medida econômica do governo Michel Temer quando assumiu interinamente a Presidência da República, em 12 de maio de 2016, e, de forma definitiva, em 31 de agosto deste ano, permanecendo no cargo até o novo pleito eleitoral que elegeu seu sucessor, o presidente Jair Bolsonaro, em 28 de outubro de 2018 (Aguiar, 2020, p. 619).

Esta proposta traz limites sobre as despesas primárias em setores fundamentais da União num período de 20 anos, o que impacta sobremaneira as demandas explícitas nas políticas públicas educacionais, ocorrendo uma desaceleração do avanço das metas inseridas no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Ao longo das gestões dos presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro, novas políticas educacionais foram traçadas, em especial pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com repercussões nos sistemas e redes de ensino. Sobressaíram, no período em foco, medidas relacionadas à educação básica, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Aguiar, 2020, p. 619).

Enfatize-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada em dezembro de 2017, após negociações, destacando-se como uma proposta de reconstrução da educação brasileira que procura garantir equidade e qualidade para todos. Esse processo, rápido e sem vetos, foi uma das poucas iniciativas do PT mantidas durante o governo Temer, em contraste com outros programas que sofreram cortes ou retrocessos.

Segundo Tarlau e Moeller (2020, p. 554),

desde a elaboração à aprovação da BNCC, os passos dados foram largos e rápidos, ou seja, a velocidade de como tudo aconteceu foi incomum. O

processo acelerado de elaboração e aprovação da BNCC se deu pelo chamado *consenso por filantropia*, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita.

No Governo Bolsonaro (2019-2022), os debates neoliberais se acirraram em conjunção com o neoconservadorismo e nesse contexto nem eram discutidos os objetivos da BNCC (**Equidade, Diversidade e Igualdade**), pois ao ex-presidente o que importava era privatizar a educação, tornando-a de difícil acesso para as minorias.

As mudanças neoliberais, exemplificadas nos governos de Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, impactaram profundamente a educação, tratando-a como mercadoria. Embora a gestão de Lula tenha buscado equidade nas áreas sociais, como na educação, as políticas subsequentes, como a PEC dos Gastos, sob o governo Temer, e a abordagem neoconservadora de Bolsonaro trouxeram grandes desafios para a educação brasileira, destacando-se a falta de uma política de estado definida e o decrescente financiamento de toda a educação, revelando a complexidade do cenário educacional brasileiro em conciliar as demandas sociais com as diretrizes políticas em vigor.

REDES DE INFLUÊNCIA: RESISTÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO GOVERNO NEOLIBERAL

Essas discussões sobre políticas educacionais revelam a desestruturação da educação pública devido às reformas neoliberais, resultando em uma transformação significativa na estrutura e nos objetivos do sistema educacional. Além disso, observamos uma mudança na determinação dos valores promovidos pelo sistema educacional, agora influenciados por processos complexos que ocorrem em espaços transnacionais e globais. Isso tem levado à reconfiguração das estruturas autoritárias do Estado e à transformação dos processos de atribuição de políticas, afetando sua legitimidade aos olhos dos cidadãos.

Segundo Shiroma (2011), a política pública tem como uma de suas principais tarefas criar sujeitos alinhados aos seus valores, com a

mídia desempenhando um papel cada vez mais crucial nesse processo. Esse cenário de mudança nos processos de políticas públicas deu origem à visão neoliberal da educação, amplamente promovida por organizações intergovernamentais e não governamentais, além de integrada pelos sistemas nacionais. Organizações como o Banco Mundial e a OCDE emergiram como principais atores políticos, exercendo influência nas políticas educacionais nacionais e em sua avaliação, enquanto práticas internacionais de comparação e coordenação regional de políticas e programas se tornaram comuns.

Ball (2013, p. 180 *apud* Silva S.; Lima; Silva, 2019) faz uma distinção entre comunidades políticas e redes políticas. As comunidades políticas, argumenta ele, são mais coerentes e estruturadas do que as redes e abrangem qualquer campo político. Elas geralmente consistem em políticos, profissionais e grupos de interesse, entre outros. Redes são organizações sem conexão direta.

No contexto da globalização atual, tanto comunidades quanto redes políticas expandiram-se globalmente, incluindo participantes do setor privado, e são agora componentes essenciais da nova governança.

A governança constitui-se como uma nova configuração de Estado, em que não ocorre uma negação do exercício de Estado na condução das políticas, mas acontece um deslocamento nas formas de governar, emerge uma nova modalidade de poder público, agência e ação social e, na verdade, uma nova forma de Estado (Ball, 2013, p.180 *apud* Silva; Lima; Silva, 2019, p. 143).

Compreende-se que a governança global vai além das relações intergovernamentais, agora envolvendo também organizações não governamentais, cidadãos, movimentos sociais, empresas multinacionais e o mercado global, com a influência dos meios de comunicação de massa. Isso reflete-se em diversas características da nova governança educacional, como políticas de gestão pública, privatização, comercialização e redes, todas interligadas à dinâmica política global. Essas abordagens refletem uma complexa interação entre atores públicos e privados em uma esfera globalizada, abordando questões como os imperativos da globalização, o papel da educação no desenvolvimento econômico, a responsabilização dos sistemas educacionais e a formação de sujeitos sociais interconectados em um mundo onde as redes de informação são fundamentais para a atividade de mercado.

De acordo com Aguiar (2019), as propostas educacionais são fundamentadas na padronização dos currículos e nos processos de formação, visando à flexibilização, eficácia, meritocracia e gestão de resultados. Dentro da lógica econômica neoliberal, uma “educação exitosa” é definida pelas exigências da economia global, onde o conhecimento é crucial e a inovação e comercialização desse conhecimento são consideradas impulsionadoras do desenvolvimento econômico.

Tais prerrogativas dilapidam a educação básica e as universidades na tentativa de privatização, pois tem-se agora no imaginário social que, com a educação sendo privatizada alcançar-se-ão os padrões de excelência e de competitividade com as instituições educacionais privadas. Essa é a força das redes, que influenciam as massas a acreditarem na eficiência dos atores globais, nacionais e locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo destaca o impacto significativo da globalização, especialmente do neoliberalismo, nas políticas educacionais globais, que refletem as preferências neoliberais e são formuladas, aprovadas e avaliadas em redes globais, com efeitos distintos nos âmbitos local, nacional e regional. A nova forma de governar, conforme descrito por Shiroma (2011), é caracterizada pela gestão pública de redes interorganizacionais complexas que substituem as funções tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos.

As reformas da política educacional neoliberal buscavam estabelecer capacidades e competências de cidadania social, promovendo a individualização e normalização disciplinar do ensino. Atualmente, há uma ênfase na produção de indivíduos voltados para seus próprios interesses como forma de alcançar melhores resultados econômicos, destacando o mercado como principal local de negociação da política educacional.

No entanto, essa abordagem tem consequências sociais significativas, beneficiando alguns indivíduos e comunidades enquanto marginaliza os pobres e socialmente desfavorecidos, desconsiderando a necessidade de políticas redistributivas e medidas sociais amplas para garantir oportunidades educacionais de qualidade.

As redes influenciam a perspectiva neoliberal sobre a educação, priorizando a eficiência do mercado e a liberdade individual em detrimento dos valores comunitários e da justiça social, com o apoio de iniciativas de políticas educacionais documentadas por Klees e Edwards Jr. (2015). Apesar dos benefícios percebidos, o neoliberalismo também exacerbou a desigualdade educacional, influenciando as prioridades políticas de governos nacionais e instituições financeiras internacionais, contribuindo para fragilizar as finalidades educacionais e desmotivar os professores.

A educação pública brasileira enfrenta desafios similares, exigindo resistência através de movimentos sociais, sindicatos e comunidades acadêmicas em defesa de uma educação inclusiva e de qualidade. O desafio atual consiste em repensar a educação para além das perspectivas mercadológicas, buscando conciliar eficiência econômica com justiça social, promovendo a igualdade, a justiça e a formação de cidadãos críticos através de um diálogo amplo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0225329, p. 24, 2019.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 618-620, 2020.
- BALL, S. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *In*: BALL. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994. p. 14-27.
- BID – BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Evaluación de la acción del BID en la iniciativa para la integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA). Oficina de Evaluación y Supervisión (OVE), 2008.
- CASTRO, Gabriel Sandino de. **A política externa enquanto guerra de posição: a inserção internacional do Brasil e o G20 financeiro**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.3> Acesso em: 18 nov. 2023.
- FRIDERICHS, Lidiane Elizabete. Divulgação e internalização do neoliberalismo na Argentina: a atuação dos *Think Tanks* (1983-1999). **Revista de História**,

São Paulo, n. 181, p. 1-27, ago. 2022. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092022000100332&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jan. 2023.

KLEES, Steven; EDWARDS JR., David. (2015). Privatização da educação experiências dos Estados Unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 11-30, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. Políticas para a educação: análises e apontamentos. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (org.). **Redes sociais e hegemonia**: apontamentos para estudos de política educacional. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SILVA, Simone Gonçalves da; LIMA, Iana Gomes; SILVA, Maria Eloísa da. Redes de Influência em políticas educacionais: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 137-154, set./dez. 2019.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por Filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

DIREITOS SOCIAIS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Desafios e perspectivas para a equidade social

ELISÂNGELA MARIA SILVA
RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO

O neoliberalismo é uma abordagem econômica, política, social e global, que enfatiza a mínima intervenção do Estado, incentivando a liberação do mercado, a privatização de empresas estatais e a redução dos gastos públicos, em especial nas políticas sociais. Vários países adotaram essa ideia em diferentes níveis, fator que afeta como as políticas públicas são concebidas e implementadas em diversas áreas da sociedade, incluindo educação, saúde, política, economia e assistência social.

A implementação de políticas públicas em um contexto neoliberal pode acarretar consequências diversas, algumas das quais são muito debatidas e investigadas na atualidade, a exemplo a Redução do Estado de Bem-Estar Social. Isso ocorre, porque o neoliberalismo, frequentemente, reduz os programas de assistência social, saúde e educação financiados pelo governo, já que o foco é minimizar o governo e incentivar a participação do setor privado; ênfase na liberalização do mercado, o que pode aumentar a desigualdade econômica, uma vez que as políticas neoliberais favorecem os setores mais ricos da sociedade e, conseqüentemente, a distribuição de benefícios econômicos que deveriam ser para todos; privatização dos serviços públicos, dessa forma, a busca pela eficiência, muitas vezes leva à privatização de setores como transporte público, energia, água e saúde, fato que causa impactos na

acessibilidade e qualidade dos serviços, bem como no acesso a grupos economicamente vulneráveis; mercado de trabalho, o que resulta em empregos mais precários, menor proteção dos trabalhadores e enfraquecimento de sindicatos e também, redução no financiamento, em áreas que afetam a qualidade e acessibilidade aos serviços públicos, fato que potencializa e cria disparidades significativas na sociedade.

A utilização da ideologia neoliberal na implementação das políticas públicas pode acarretar diversas outras consequências, sendo essa premissa que direciona o presente estudo, a explorar como tais fatores se manifestam em diferentes contextos nacionais, suas implicações sociais e econômicas, bem como as visões de diferentes autores: Aquino *et al.* (1978), Bianchetti (2005), Bonavides (2008), Chaui (2016), Gotti (2012), Liberati (2013), Lima; Hypolito (2019), Moraes (2014), Morais (2023), Silva (2019), Stiglitz (2002), sobre essas políticas. Esse debate é amplo e pode ser abordado a partir de várias perspectivas acadêmicas e políticas.

A metodologia utilizada foi qualitativa, visando compreender as consequências que a agenda neoliberal traz para as políticas públicas. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com a coleta de dados em artigos, livros e na legislação, que abordassem temas relacionados ao estudo, como: políticas públicas, impactos neoliberais e bem-estar social.

Após, iniciou-se uma investigação com o objetivo de verificar obras que apontassem a eficiência das políticas públicas, tendo em vista os impactos sociais, econômicos, políticos, ambientais, entre outros, produzidos pelo neoliberalismo. Em seguida, foram investigadas as relações entre neoliberalismo, setor privado, governo e as consequências sociais, decorrentes da implementação de políticas que buscam compreender a influência da ideologia neoliberal na sociedade brasileira.

Após a seleção dos materiais, realizou-se uma leitura crítica com o objetivo de estabelecer ligações entre os assuntos, visando responder à questão norteadora do estudo, bem como identificar lacunas no conhecimento atual, ou mesmo teorias relevantes que abordassem a conquista dos direitos sociais em 1988 até a proposta neoliberal. Finalmente, foram definidas as palavras-chave que seriam consideradas relevantes para a compreensão do tema.

Esse percurso gerou, de forma breve, um apontamento a respeito do progresso histórico brasileiro, desde o Estado absolutista, o aparecimento do Estado de bem-estar social, perpassando pela reivindicação dos direitos sociais, a promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi o reflexo das lutas e demandas da sociedade ao longo do tempo, até a sociedade atual. Assim, o artigo é dividido em três seções.

A primeira é constituída por uma retrospectiva histórica, que apresenta o domínio total do rei sobre o povo, além da falta de autonomia e direitos dos súditos, as manifestações de insatisfação dos burgueses com o poder total do monarca (absolutismo), assim como da economia centralizada no reinado. A segunda parte apresenta a substituição do absolutismo pelos ideais iluministas e liberais, que propõem a criação de leis, a liberdade e a garantia de direitos fundamentais e individuais. Na última seção, o neoliberalismo é apresentado como uma ideologia contemporânea que, além de manter algumas ideias conservadoras, defende a liberdade de mercado e a diminuição da intervenção estatal, resultando em desigualdade.

Sendo um tema relevante e controverso, é relevante a realização de estudos futuros, mais aprofundados, a respeito dos efeitos do neoliberalismo para o Estado democrático.

O PODER ABSOLUTO DA MONARQUIA

A Constituição Federal do Brasil – CF (1988) – assegura em seu artigo 6º os seguintes direitos sociais: assistência social, proteção à maternidade e à infância, previdência social, segurança, lazer, moradia, trabalho, alimentação, saúde e educação. A norma comumente chamada de “Constituição Cidadã” é notável por ter incluído uma extensa gama de direitos sociais, que representam um avanço significativo em relação às constituições anteriores do país.

As inovações e direitos propostos na normativa impactaram a sociedade brasileira, uma vez que o reconhecimento e a inclusão dos direitos representaram uma mudança relevante na abordagem do Estado em relação ao bem-estar da população brasileira, sendo que se criou um arcabouço legal para a proteção e promoção dos direitos fundamentais dos cidadãos. No entanto, é importante observar que, embora a Constituição Federal de 1988 tenha sido um avanço em muitos

aspectos, a efetiva implementação e a garantia desses direitos ao longo dos anos têm sido um desafio constante, devido a diversos fatores, incluindo limitações financeiras, questões políticas e administrativas, entre outros.

Para a compreensão do processo de evolução da Constituição Federal de 1988 é preciso recordar que a história foi marcada durante um longo período pelo domínio da monarquia absoluta, em que todo o poder se concentrava nas mãos do rei, com pouca ou nenhuma participação popular e garantias limitadas dos direitos individuais e sociais. A ideia de monarquia absoluta que prevaleceu durante o reinado de Luís XIV da França frequentemente era associada ao conceito de “absolutismo monárquico”, definido pelo poder praticamente ilimitado do rei sobre seu reino. Não havendo separação dos poderes, executivo, legislativo e judiciário nesse período, a vontade do Rei equiparava-se à vontade do Estado, pois não precisavam prestar contas de suas ações ou decisões. O absolutismo monárquico foi um sistema que prevaleceu em várias partes da Europa durante diferentes períodos históricos, variando em intensidade e características. Aquino *et al.* (1978) ressalta que a monarquia absoluta

era o regime em que o Rei, encarnando o ideal nacional, possui, além disso, de direito e de fato, os atributos da soberania: poder de decretar leis, de prestar justiça, de arrecadar impostos, de manter um exército permanente, de nomear funcionários (Aquino *et al.*, 1978, p. 30).

Sendo assim, nos governos absolutistas, o monarca detinha poderes excepcionais, incluindo o poder de legislar, executar e julgar. A figura do rei era considerada o ápice de todas as decisões e autoridade do país. Esse sistema foi fortalecido em parte por alianças entre a realeza e a burguesia, contra os senhores feudais. A burguesia, composta por comerciantes e profissionais urbanos, via no monarca um aliado para proteger seus interesses econômicos e garantir estabilidade. No entanto, com o tempo, a concentração de poder despertou preocupações entre a burguesia, motivadas por interferências governamentais e economia, e falta de produção dos direitos individuais. As ideias do Iluminismo, que promoviam a razão, a liberdade e os direitos individuais, começaram a ganhar força, influenciando as visões da sociedade e do governo.

Aquino *et al.* (1978) afirma que a transição do absolutismo para o Estado Liberal foi marcada pelas solicitações da burguesia para que se reavaliasse a concentração de poder nas mãos dos monarcas absolutos. Esse processo contribuiu para o surgimento de uma nova concepção de Estado. Nesse sentido, o avanço do Iluminismo e as mudanças sociais ocorridas no período conduziram a um questionamento na forma de governo dos monarcas, contribuindo para o desenvolvimento de ideias que influenciaram as futuras formas de governo e a noção de direitos individuais.

As preocupações com o absolutismo e as influências com as ideias iluministas contribuíram para a transformação do Estado Liberal, que enfatiza o respeito pelos direitos e liberdade individuais, a proteção da propriedade privada e uma separação mais clara entre o poder governamental e econômico. Nesse sistema, o governo é limitado por leis e constituições que protegem os direitos dos cidadãos e estabelecem um equilíbrio de poderes.

A Revolução Inglesa do século XVII foi um dos exemplos mais emblemáticos da transição do absolutismo para o Estado Liberal. Dessa forma, a Revolução Gloriosa de 1688 resultou na ascensão do parlamento e na limitação dos poderes do monarca, marcando uma grande mudança em direção a um sistema político mais liberal e baseado na soberania do parlamento e no respeito aos direitos individuais.

O PAPEL DO ESTADO PARA A DEMOCRACIA

As teorias iluministas e liberais, que defendiam o fim do absolutismo, originaram o Estado Liberal. A nova perspectiva de governo sustentava a ideologia de um domínio supremo atribuído às leis, garantindo a liberdade e os direitos fundamentais do indivíduo. Segundo Liberati (2013), citando José Luiz Quadros de Magalhães:

Inicia-se a evolução do Estado constitucional moderno com a Revolução Norte-Americana em 1776, a Constituição da Federação norte-americana de 1787 e o processo da Revolução Francesa a partir de 1789. Neste momento, afirma-se o Estado Liberal, primeiro tipo de Estado Constitucional. Em linhas gerais, esse Estado caracterizava-se pela omissão perante os problemas sociais e econômicos, não consagrando direitos sociais e econômicos

no seu texto, além da regra básica da não intervenção no domínio econômico (Liberati, 2013, p. 33).

Portanto, esse Estado atentou para a concepção da hegemonia da lei sobre todos, com a igualdade de direitos entre os cidadãos e com o exercício das funções estatais por diferentes pessoas, a fim de evitar a concentração de poderes nas mãos de uma só pessoa.

Gotti (2012) enfatiza que a ideia de que os direitos individuais deveriam ser protegidos e que o Estado não deveria ultrapassar certos limites em relação à vida privada e às liberdades pessoais era uma característica central desse pensamento. Para o autor, a ideia é que existia uma esfera de autonomia e liberdade que o Estado não deveria invadir, assim o indivíduo tinha o direito de agir e tomar decisões sem a interferência governamental.

Essa perspectiva individualista também influenciou a forma como muitos sistemas políticos e constituições foram estruturados, assim países que adotaram princípios liberais incorporaram garantias específicas de direitos individuais em suas constituições, como a liberdade de expressão, a liberdade religiosa, o direito à propriedade e o direito a um julgamento justo.

A exemplo desse direito, Moraes (2014), ao tratar das raízes do direito de inviolabilidade domiciliar, contido na Constituição brasileira, cita o discurso de Lord Chatham no Parlamento Britânico em 1764:

O homem mais pobre desafia em sua casa todas as forças da Coroa, sua cabana pode ser muito frágil, seu teto pode tremer, o vento pode soprar entre as portas mal ajustadas, a tormenta pode nela penetrar, mas o Rei da Inglaterra não pode nela entrar (Moraes, 2014, p. 55).

As ideias liberais objetivavam assegurar as garantias do indivíduo contra a Coroa, atribuindo limites ao poder real, de forma que o rei, também tido por soberano, não possuísse mais autoridade para invadir residências dos súditos, independentemente de quem fosse.

Miranda (2018) preconiza que o liberalismo, como ideologia política e econômica, prega a liberdade individual, a limitação do poder do Estado e a não intervenção governamental nas atividades econômicas. No contexto econômico, o liberalismo, muitas vezes

chamado de liberalismo clássico ou *laissez-faire*, sustenta que o mercado livre, com pouca ou nenhuma regulamentação governamental, é a maneira ideal de alcançar a eficiência econômica e o crescimento social.

Um fator importante nesse período foi a Revolução Industrial, que começou na segunda metade do século XVIII na Inglaterra e se espalhou por grande parte do mundo ocidental, período de intensa transformação econômica, social e tecnológica. Durante essa época, houve avanços significativos na produção industrial, como a introdução de novas máquinas e processos que permitiram a produção em larga escala.

O liberalismo econômico desempenhou um papel importante na Revolução Industrial de várias maneiras. Esse ideal defende a proteção da propriedade privada e a liberdade de empresas e indivíduos de competir no mercado. Esse cenário, sem a intervenção estatal, permitiu que os empresários tomassem decisões autônomas sobre a produção, alocação de recursos e fixação de preços. Isso levou a maior flexibilidade no mercado, permitindo o rápido atendimento na oferta e procura de bens. Assim, com a ausência de restrições excessivas, permitiu-se que indivíduos criativos e empreendedores buscassem oportunidades de negócios, estimulando a inovação e a concorrência.

No entanto, a relação entre o liberalismo econômico e a Revolução Industrial não foi somente positiva. A exploração de trabalhadores com más condições de trabalho e as desigualdades econômicas que foram surgindo também caracterizaram esse período. Muitos estudos apontam que a falta de regulamentação conduziu a abusos e desigualdades sociais significativas, ou seja, apesar de propiciar o desenvolvimento, a Revolução Industrial gerou debates sobre os impactos sociais e econômicos dessa transformação.

O Estado de bem-estar social, de acordo com Moraes (2014), surge como uma resposta às desigualdades percebidas nos problemas sociais e econômicos que afloraram durante a era industrial e em reação ao liberalismo econômico. Conhecido como *Welfare State*, é um modelo político e econômico que busca equilibrar o capitalismo com o bem-estar social dos cidadãos, sugerindo redistribuição de renda, com a introdução de políticas fiscais e sociais. Isso inclui a

implementação de impostos progressivos e programas sociais destinados a fornecer assistência a grupos vulneráveis e garantir acesso universal a serviços como: educação, saúde, habitação e previdência social, para todos os cidadãos, independentemente da renda.

Além dos direitos sociais, o Estado de bem-estar social propõe melhoria para as condições de trabalho e garantia dos direitos trabalhistas, como salários justos, jornada de trabalho razoável e segurança no local de trabalho e benefícios como seguro-desemprego, aposentadoria e auxílio-doença, proporcionando uma rede de segurança para os cidadãos.

Outros fatores contribuíram para a ascensão do Estado de bem-estar social: pressão dos movimentos trabalhistas, ideias socialistas e a necessidade percebida de mitigar os efeitos negativos do desenvolvimento industrial e da desigualdade social. Apesar dos objetivos propostos pelo modelo econômico, os direitos sociais, foram primeiramente descritos e assegurados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, contribuindo para a efetivação do Estado Democrático de Direito. Nesse contexto, é a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos que, de acordo com Bonavides (2008), o humanismo político e a liberdade atingem seu auge.

No Brasil, ao contrário de outros países, não houve uma adesão à tendência mundial em relação aos direitos fundamentais devido a um período autoritário denominado Ditadura Militar, que ocorreu entre 1964 e 1985. Nesse período, existiu uma expressiva violação dos direitos humanos e restrição das liberdades civis e políticas. O período foi marcado pela censura, tortura, perseguição política e outras formas de violência contra aqueles que resistiam ao regime. Nessa conjuntura, os direitos fundamentais foram frequentemente desrespeitados.

Apenas na CF de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, introduziram-se mudanças significativas nos direitos sociais no Brasil durante o período de transição política. Essa normativa detalhou e ampliou as garantias de direitos individuais, coletivos, políticos, sociais e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, refletindo a busca por uma sociedade mais inclusiva e justa.

Entretanto, a implementação plena e eficaz dos direitos sociais e constitucionais muitas vezes enfrentam desafios significativos. Questões

como falta de recursos, falha nas gestões, corrupção, burocracia e desigualdades socioeconômicas podem impedir a realização dos direitos para todos os cidadãos. As desigualdades socioeconômicas também limitam o acesso aos direitos sociais. Grupos marginalizados e vulneráveis enfrentam maiores obstáculos para desfrutar desses direitos, assim como mulheres, povos indígenas, minorias étnicas, pessoas com deficiência e outras comunidades que sofrem discriminação e exclusão, dificultando o acesso aos serviços e benefícios sociais.

OS DIREITOS SOCIAIS SOB O CRIVO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

O neoliberalismo é uma abordagem que influencia diversos aspectos da sociedade, e ganhou destaque a partir da década de 1970, com a proposta de mercado livre e a redução da intervenção estatal na economia. Nesse contexto, instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) intercederam por políticas com “mais mercado e menos Estado” (Morais, 2023, p.30), conjecturando a premissa central do liberalismo de um Estado limitado em termos de poderes e funções.

Na maioria das vezes, essas reformas contam com o auxílio de organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional, e estão relacionadas a expressões como “mais mercado e menos Estado”, que é uma apologia à premissa do liberalismo como uma teoria construída sobre a ideia de um Estado limitado, tanto em virtude dos seus poderes quanto das suas funções (Morais, 2023, p. 30).

O neoliberalismo é uma abordagem complexa que tem sido debatida por defensores que argumentam que dão ênfase ao mercado livre e à redução da intervenção estatal, para promover eficiência e crescimento econômico. No entanto, a ideologia tem apresentado intensas desigualdades, bem como potenciais impactos negativos em setores como saúde, educação e proteção social. Silva *et al.* (2019) apontam algumas características neoliberais:

Os neoliberais orientam-se pela visão de um Estado fraco e há o entendimento de que o que é privado é obrigatoriamente bom e o que é público é necessariamente ruim (Apple, 2003). Assim, baseados em uma racionalidade econômica, os neoliberais defendem a privatização de instituições públicas, a terceirização de serviços e as parcerias público-privadas. A eficiência

das instituições passa a ser entendida como uma relação de custo-benefício (Silva *et al.*, 2029, p. 139).

Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo é advindo da América do Norte e do Norte Europa, como uma resposta ao Estado de Bem-Estar. Surge como posição contrária à intervenção estatal nos mecanismos de mercado, tendo como objetivo a defesa da liberdade econômica e política dos cidadãos. Teve força, na década de 1970, com a conjuntura do Estado de bem-estar social, dadas as altas taxas de inflação e o baixo crescimento econômico.

Nessa conjectura, o neoliberalismo surge como um contraste com o modelo do Estado de bem-estar social keynesiano, propondo medidas que visavam promover a eficiência econômica e a redução da intervenção estatal na economia, como: desregulamentação do mercado financeiro, abertura dos capitais à globalização, ênfase na competição e liberdade individual e diminuição da intervenção do Estado.

Segundo Anderson (1995), na proposta neoliberal, a ação do Estado é reduzida ao mínimo, havendo centralidade no mercado. Este assume uma posição fundamental como mecanismo principal para a alocação de recursos, determinação de preços e tomada de decisões econômicas. Isso decorre da crença de que os mercados são mais eficientes na coordenação das atividades econômicas do que na intervenção governamental. Stiglitz (2002) assinala que essa visão muitas vezes desconhece os possíveis benefícios da intervenção estatal em áreas como regulação econômica, provisão de serviços públicos essenciais e proteção social. Nesse sentido, Lima; Hypolito (2019) explicam que os neoconservadores compõem a Nova Direita que:

constitui uma aliança, principalmente entre neoconservadores e neoliberais, central para o desmantelamento do Estado de Bem-Estar e para a criação de uma nova forma de administrar o Estado quando da crise de 1970 nos países centrais ao capitalismo – período em que tal aliança efetivamente começou a se consolidar. Apple (2000) traz à cena quatro grupos que, para ele, constituem a aliança da Nova Direita nos EUA: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional (Lima; Hypolito, 2019, p. 3).

O neoliberalismo defende que o mercado livre é eficaz para organizar a sociedade, incluindo a economia, a política e até mesmo as interações individuais. Isso significa que os defensores do neoliberalismo confiam nos mecanismos do mercado: lucro, competição, oferta e demanda são suficientes para coordenar e guiar as atividades econômicas e sociais, segundo afirma Chauí (2016). Portanto, enquanto o neoliberalismo promove a crença nos imperativos do mercado como organizadores eficazes da vida econômica, social e política, essa visão também muda a forma de organização da sociedade, expondo, assim, as desigualdades econômicas e sociais que o neoliberalismo traz para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o neoliberalismo atua como um opressor dos direitos sociais no Brasil e no mundo, aumentando significativamente a distância entre a camada desfavorecida e a mais rica da população. A ideologia surgiu defendendo a redução do papel do Estado, com ênfase na privatização. Isso levou a reestruturação e reformas em muitos países.

No Brasil, mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, na contemporaneidade muitos direitos não são respeitados, apesar de ser considerada um marco no constitucionalismo brasileiro por causa das inovações e dos avanços que trouxe em relação aos direitos e às políticas sociais.

Portanto, a atual conjuntura da desigualdade social que é evidenciada no nosso país, requer uma justiça igualitária a todos, com a participação nos benefícios sociais. O Estado necessita assegurar a todos as condições sociais que lhes permitam ter uma vida plenamente humana, condições estas favoráveis ao seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AQUINO, R. S. L. de; ALVARENGA, F. J. M. de; FRANCO, D. de A.; LOPES, O. G. P. C. **História das sociedades**: das sociedades modernas às sociedades atuais. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1978.

- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
- CHAUI, M. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo, 2016.
- GOTTI, Alessandra. **Direitos Sociais**. São Paulo, 2012.
- LIBERATI, Wilson Donizeti. **Políticas públicas no Estado Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2013.
- LIMA, I. G. de; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.
- MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2014.
- MORAIS, Frederico Dourado Rodrigues. **As universidades federais e o novo normal: ofensivas neoliberais em tempos de pandemia**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2023.
- SILVA, S. G. da; LIMA, I. G.; SILVA, M. E. da. Redes de influência em políticas educacionais: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, 2019.
- STIGLITZ, Joseph E. **Políticas de desenvolvimento no mundo da globalização**. In: CASTRO, Ana Célia (org.). **Desenvolvimento em debate**. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social: Mauad, 2002. v. 1, p. 333-356.

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Algumas implicações¹

NARA GOMES CRUVINEL
SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO

Este texto objetiva analisar sucintamente as implicações do neoliberalismo na educação brasileira. Sendo o Brasil um Estado Democrático de Direito, este estudo se justifica pelas incoerências do neoliberalismo dentro do cenário democrático e social. O texto tem como fundamento uma revisão bibliográfica e análise documental de estudos realizados na disciplina de Estado e Políticas Educacionais (PPGE-UEG/Inhumas). Apesar do avanço na conquista dos direitos sociais com a promulgação da Constituição Federal de 1988, paradoxalmente o Brasil tem adotado um modelo político-econômico de desenvolvimento do capitalismo, o paradigma neoliberal, fragilizando o projeto de desenvolvimento democrático e social. As implicações neoliberais identificadas decorrem quando se articula o sistema educativo com o sistema produtivo. O mecanismo econômico atua como regulador das instituições educativas, resultando na mercantilização da educação, na privatização da educação pública, no corte de investimentos, na influência da meritocracia no desempenho dos alunos e na vinculação dos resultados de desempenho dos estudantes aos indicadores no nível internacional.

1 Texto elaborado a partir dos estudos da disciplina Estado e Políticas Educacionais no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Goiás, ministrada pelas Profas. Dra. Renata Ramos Silva Carvalho e Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto e pelo bolsista estagiário Pós-Doutorado na Capes, Dr. Daniel de Jesus Oliveira, no primeiro semestre de 2023.

O texto está organizado em dois momentos: no primeiro momento apresenta um entendimento conceitual do neoliberalismo. No segundo momento esboça algumas implicações do modelo neoliberal na educação, como a mercantilização e a privatização da educação.

NEOLIBERALISMO, UM ENTENDIMENTO CONCEITUAL

Para início da análise das implicações do neoliberalismo na educação brasileira, partimos da compreensão de que a educação é uma prática social, um direito social, um fenômeno próprio dos seres humanos, ato intencional que envolve conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, visando à identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade (Saviani, 2015). Assim, é fundamental que o Estado promova e assegure a consciência desse direito a todos os cidadãos brasileiros. O Estado, na definição de Osorio (2017 p. 260), é “como a condensação de relações de poder político e de domínio, as quais possuem uma dimensão que produz sentido de comunidade”.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil se configurou como um Estado Democrático de Direito. O preâmbulo do texto constitucional garante o “exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça”. Chamada de Constituição Cidadã, foi um marco importante na história do nosso país, ampliou o conceito de cidadania, priorizou a dignidade humana, os direitos civis, sociais, culturais e políticos, em especial o direito à educação. Segundo Therborn (1999), o foco principal de um Estado Democrático consiste na ampliação e garantia dos direitos fundamentais de cidadania, ou seja, na busca pela inclusão social. Na Constituição Federal de 1988, o direito à educação está assegurado como “direito de todos”, de forma “gratuita”, obrigatória, com padrão de qualidade, conforme se lê nos artigos 205 e 206:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VII – garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

Paradoxalmente, no mesmo momento em que se registraram enormes avanços na conquista dos direitos sociais, o Brasil tem adotado um modelo político-econômico de desenvolvimento do capitalismo, o paradigma de organização neoliberal, “moldado para atender os interesses de grupos empresariais, do capital financeiro, rentista, e dos segmentos conservadores e autoritários da sociedade. A eliminação dos direitos sociais” (Amaral; Oliveira, 2020, p. 31). Orientações neoliberais propõe uma sociedade regida pela economia, com o mercado autorregulável e de livre concorrência, com fortalecimento da iniciativa privada no setor da política. Uma visão de mundo que mantém a sociedade capitalista como uma realidade definitiva. O Estado neoliberal visa a interesses econômicos globais, ocasionando diversos reflexos nas políticas sociais, em especial na educação. O neoliberalismo é a denominação dada ao conjunto de teorias sociais que fundamenta a essencialidade do livre mercado. O neoliberalismo é um tema complexo, não se apresenta um conceito único, existem várias perspectivas teóricas, várias discussões, opta-se, aqui, por considerar o neoliberalismo como uma transformação, um estágio do capitalismo, uma ideologia de livre mercado. Segundo Morais (2023),

o neoliberalismo costuma ser caracterizado a partir de uma série de reformas realizadas após a década de 1970 em várias partes do mundo de interesse do mercado, que incluíam a privatização, a remoção de leis e regulamentações que limitavam a atividade empresarial, a liberalização do comércio e a limitação do papel do Estado na economia. Na maioria das vezes, essas reformas contam com o auxílio de organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional, e estão relacionadas a expressões como “mais mercado e menos Estado” (Morais, 2023 p. 30).

A partir dos anos 1990, o Brasil passou a experimentar paradoxos ao aderir à ideologia neoliberal do capitalismo financeiro, fragilizando assim o seu projeto de desenvolvimento democrático e social. Declaram Amaral e Oliveira (2020) que

o Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, experimentou as contradições desse processo, sendo aos poucos dominado pelo capitalismo financeiro-rentista e sua ideologia neoliberal. A perspectiva de construir um projeto desenvolvimentista num contexto democrático e social, foi substituída pelo avanço ideológico do neoliberalismo (Amaral; Oliveira, 2020 p. 14).

Sob a influência do neoliberalismo, convive-se com desafios na consolidação da democracia, o país é “governado pelos mercados globais e pela competição intensa [...]. O neoliberalismo é, em essência, ‘o capitalismo sem luvas de pelica’” (Apple, 2003 p. 21). Assim, o mercado é o núcleo das relações sociais, é a força propulsora da organização social, a lógica de mercado é introduzida no mundo social, o neoliberalismo “transforma a própria ideia que temos de democracia² fazendo dela apenas um conceito econômico, e não conceito político” (Apple, 2003, p. 22). Com o neoliberalismo, instaura-se um cenário de mudanças que reverberam nas esferas da vida social, nas políticas públicas e notadamente na educação, foco central de nossa análise.

O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

A implementação de ações neoliberais tem levado o Estado a estabelecer uma nova direção econômica. Isso vai de encontro à visão de um projeto nacional de desenvolvimento social e econômico, de criação de benefícios para todos visando à diminuição da desigualdade social. Um dos exemplos do desmonte de políticas sociais ocorridos no Brasil é a implementação de políticas econômicas recessivas, resultando em corte nos investimentos com agravamento da insuficiência de recursos em áreas sociais, como a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016. Instituiu um novo regime fiscal para vigorar por 20 anos, valendo até 2036. A Emenda Constitucional n. 95/2016 congelou os gastos e investimentos públicos, especialmente os serviços de natureza social, atingindo de modo direto a educação, extinguindo a pouca probabilidade de atingir as metas do PNE 2014-2024, com a ampliação do investimento em educação de forma a atingir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2024. “Na prática, significa o congelamento das despesas primárias, acarretando grande impacto para as políticas sociais e, nesse contexto, para a educação e o cumprimento do PNE” (Dourado, 2019, p. 11).

Para Chauí (2021, n.p.),

o neoliberalismo é decisão de investir o fundo público no capital e privatizar os direitos sociais, de maneira que podemos definir o neoliberalismo

2 A democracia ultrapassa a ideia de um regime político, pois ela define a forma da própria sociedade. Em outras palavras, ela não se refere apenas à forma do governo, mas também à forma geral de uma sociedade, a sociedade democrática (Chauí, 2021, p. 3).

como alargamento do espaço privado dos interesses de mercado e encolhimento do espaço público dos direitos.

A substituição dos direitos sociais pelos serviços define a escola como empresa, o indivíduo como empreendimento, um “capital humano”, na crença da meritocracia. Assim, o indivíduo está fadado à competição, à concorrência, ao sucesso, e as oportunidades são atribuídas ao mérito, ou seja, às habilidades e ao falso esforço individual. Menciona Chaui que

a educação é considerada um investimento para que a criança e o jovem aprendam a desempenhar comportamentos competitivos. Dessa maneira, desde o nascimento até a entrada no mercado de trabalho, o indivíduo é treinado para ser um investimento bem-sucedido e interiorizar a culpa quando não vence a competição, desencadeando ódios, ressentimentos e violências de todo tipo, particularmente contra imigrantes, migrantes, negros, índios, idosos, mendigos, sofredores mentais, lgbtq+, destroçando a percepção de si como membro ou parte de uma classe social, destruindo formas de solidariedade e desencadeando práticas de extermínio (Chaui, 2021, n.p.).

Segundo Apple (2003), um dos efeitos do neoliberalismo é a mercantilização da educação. O mecanismo econômico atua como regulador das instituições educativas, incorpora-se à articulação do sistema educativo com o sistema produtivo, coloca a educação como um bem econômico, uma moeda de troca dentro de um mercado competitivo. Assim,

a educação deixa de ser discutida como um bem de uso e passa pelo processo de mercantilização, transformando-se num bem de troca no mercado de trabalho e no mercado dos bens simbólicos. (...). Em vez de democracia ser um conceito político, é transformado num conceito inteiramente econômico (Prefácio à edição brasileira. *In*: Apple, 2003, p. XVII).

A mercantilização da educação (Apple, 2003) acentua o processo de educação como mercadoria, uma educação que visa ao treinamento e à capacitação das pessoas para integrar no mercado global da sociedade da produção, educação sujeita às leis do mercado econômico e aos princípios do capitalismo. Fernandes (2016) aponta que, com a mercantilização, a educação se torna um instrumento de engenharia social,

treinamento e capacitação para integrar o mercado global da sociedade da produção total. É um processamento de recursos humanos para o

agenciamento e empreendimento da sociedade e do seu mercado. Nestes tempos, a informação é o capital por excelência. É o valor que faz girar o sistema-mundo. (Fernandes, 2016, p. 79).

No modelo neoliberal, a educação visa à capacitação, reduz a perspectiva de formação humana, o conteúdo curricular é influenciado não apenas pelas condições políticas de determinado momento histórico, mas também pelas características e pelo poder dos grupos dominantes (Bianchetti, 2005). Trata-se de uma educação na perspectiva instrumental e pragmática, focada na inserção dos estudantes à realidade socioeconômica, com adequação para o padrão de mercado de eficácia, eficiência, competências e habilidades.

Desse modo, a educação se fundamenta no desenvolvimento de competências e habilidades, normativas impostas com um currículo fechado para atender os interesses do mercado, um currículo transmissor de ideologias da classe dominante (Apple, 2003). Por consequência, insere-se um “discurso” de privatização da educação com a falsa proposta de gerar qualidade e ampliação da oferta educacional. O processo de privatização é fundamentalmente ideológico, sustentado pela intenção de diminuir o poder do setor público e superar os cortes de gastos. A qualidade da escola passa a ser um produto do mercado, justificando assim a premissa da privatização e descentralização da educação e de outros serviços públicos. A educação passa a ser vendida para quem pode pagar por ela, revelando, assim, a ausência de reconhecimento da educação como direito de todos. As ações de privatização da educação pública ocultam a responsabilidade do Estado de garantir educação gratuita de qualidade para todos, além de favorecer o controle ideológico pelas corporações empresariais e centralizar os interesses de mercado (Freitas, 2012). Evidencia-se a opção pelo favorecimento do capital econômico e políticas educacionais sobre a ótica de instituições internacionais como o Banco Mundial³ e a Organização

3 “Órgão financiador que vincula a execução das políticas por ele recomendadas à concessão ou não de empréstimos ao país em questão [...], o Banco Mundial institui, à medida que concede seus empréstimos, suas orientações quanto às reformas educacionais nos países em desenvolvimento” (Morais, 2023, p. 60-61).

para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁴ (OCDE), exercendo poder sobre a educação brasileira.

Essa circunstância da mercantilização da educação pode ocasionar a desumanização do homem; ficando ele coisificado, torna-se um homem-objeto, com valor de troca como mercadoria, conforme relata Fernandes (2016):

Mas, na perspectiva da produção total e do seu mercado global, tudo, coisas, viventes, homens, é valorado em termos de valor de troca, como mercadoria. O risco é de desumanização dos homens e de descoisificação das coisas. Na modernidade, as coisas se tornaram objetos para a representação e manipulação dos homens, transformados em sujeitos. Mas, sujeitos ao imperativo da vontade da produção total, os próprios homens se objetificaram. Por fim, coisas e homens nem mais objetos são, mas dispositivos para a funcionalidade do grande sistema-mundo da produção técnica. [...] o círculo do produzir para consumir, para investir, para produzir (Fernandes, 2016 p. 54-55).

Assim, a educação mercantilizada oculta a desumana realidade das desigualdades de oportunidades e desconsidera o reconhecimento dos sujeitos de direitos, preceito constitucional. De acordo com Freitas (2012), é importante ressaltar que pesquisas demonstram que a meritocracia necessariamente não impacta na melhoria do desempenho dos alunos; pelo contrário, na maioria dos casos, causa graves consequências para a educação, tirando do foco a questão da desigualdade social, que é a base da construção da desigualdade de resultados. Assim, não há desigualdade social a ser combatida. Com isso, a responsabilização e a meritocracia estão intimamente relacionadas e visam criar um ambiente propício para ampliar a privatização do sistema público de educação.

Segundo Silva e Pereira (2018), o Estado brasileiro com tendência neoliberal associa os resultados de desempenho dos estudantes aos

4 Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto 38 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental. O Brasil não é membro da OCDE, mas almeja essa posição, o MEC mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à “melhoria” da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>. Acesso em: 3 mar. 2024.

indicadores de qualidade, a presença de grupos estrangeiros, parcerias público-privadas com interesses declaradamente lucrativos na área da Educação. No campo da gestão educacional, são inscritos os princípios e a confiança nos meios da racionalidade instrumental e da meritocracia, sustentados por avaliações em larga escala e indicadores que medem o desempenho dos estudantes, sem levar em consideração as limitações impostas pelo financiamento público, que impactam nas condições de trabalho dos professores e na infraestrutura das escolas públicas. Representantes dos governos, empresários e investidores têm defendido a supremacia dos supostos benefícios do setor privado em relação ao setor público. Argumentam que os indicadores da Educação Básica não estão no nível internacional. Posto isso, Silva e Pereira (2018) escrevem suas críticas a esse sistema educacional perverso, imposto pelo Estado no modelo neoliberal:

O que estes homens de mercado não enxergam? As características de cada escola pública, sua singularidade e diversidade cultural, suas invenções e criações artísticas, as condições de trabalho dos professores, as formas de transporte dos alunos em distintas regiões, a necessidade de equipamentos tecnológicos e laboratoriais e um disputado mercado de trabalho onde não há vagas para todos. Não enxergam as pessoas, mas apenas consumidores! Não enxergam que a escolarização é parte da educação, e esta caminha sem fronteiras, é parte da condição humana, e nos torna seres humanos nas relações com os outros e com a natureza. Educação nos imprime humanidade. E que o ensino ultrapassa português, matemática, ciências, e se propaga para muito além de currículo disciplinar (Silva; Pereira, 2018 p. 531-532)

Assim, Estado pautado na lógica de mercado neoliberal dissimula a importância central da educação, que é a formação humana, socio-cultural, educativa, que ensina o estudante a pensar na finalidade da sua existência humana, do pensar diante da realidade, que permita a construção do pensamento intelectual e a inserção crítica no mundo da cultura e da política. A educação mercadológica, privatista e meritocrata desconsidera os desafios enfrentados pelos professores e estudantes diante das desigualdades sociais e da diversidade cultural. Viola o mecanismo de proteção dos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948⁵ (DUDH), que tem como papel central

5 A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), uma Organização Internacional de defesa dos Direitos

a promoção e proteção dos direitos humanos em todo o mundo, incluindo o direito à educação e à participação na vida cultural. O artigo 26 da DUDH estabelece o direito à educação como um direito fundamental de todo ser humano. A educação deve ser acessível e gratuita nos níveis elementares e fundamentais. Sequencialmente, o artigo 27 da mesma Declaração reconhece o direito de todo ser humano participar livremente da vida cultural, desfrutar das artes e compartilhar os benefícios do progresso científico. A educação não pode ser instrumento mercadológico, pois sua essência é a formação humana, não se limita à transmissão de conhecimento. Educação é um direito inalienável de todo ser humano, necessária à constituição da humanidade. Necessitamos de uma educação emancipatória, com formação no diálogo crítico, que questione os agentes e as instituições dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresenta uma reflexão sobre as orientações neoliberais de uma sociedade regida pela economia e pelo mercado de livre concorrência, promovendo o fortalecimento da iniciativa privada. O neoliberalismo tem o objetivo de atender interesses econômicos globais, assim, o campo social é impregnado pela dimensão da competitividade, ocasionando diversos reflexos nas políticas sociais, principalmente na educação. Dessa forma, fragiliza-se o projeto de desenvolvimento democrático e social, e oculta a responsabilidade do Estado brasileiro de garantir educação pública, laica, de qualidade para todos.

Uma das implicações do neoliberalismo observada no estudo é a mercantilização da educação, a lógica de mercado instalada em todos os setores da vida e das relações humanas, situa a educação como um bem econômico, uma moeda de troca dentro de um mercado competitivo. Assim, a educação torna-se uma mercadoria, com foco no treinamento e na capacitação das pessoas para integrarem o mercado global da sociedade da produção, a educação na perspectiva instrumental, adaptada aos padrões de eficácia, eficiência, competências e habilidades exigidos pelo mercado. O falso “discurso” de privatização dos direitos sociais é construído e fundamentado ideologicamente, isentando o

Estado de garantir a educação como direito de todos e com pleno desenvolvimento humano e preparo para o exercício da cidadania.

É importante ressaltar que a educação pública é um direito de todos, um direito inalienável de todo ser humano, necessária à formação da consciência emancipatória. É imprescindível que o trabalho educativo rompa com a proposta educacional neoliberal, mercantilizada e instrumental. Faz-se necessária uma prática educativa crítica que promova a formação humana e desperte o pensamento vivo, uma educação que possibilite aos educandos uma reflexão crítica da realidade para transformá-la.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Nelson Cardoso do; OLIVEIRA, João Ferreira. As transições políticas no Brasil e seu efeito na educação brasileira. **Universidades n. 85**, julho a setembro de 2020. Disponível em: <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/274/279>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jun. 2023.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. **Diário Oficial da União**, 15 de dezembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Democracia e a educação como direito: introdução do livro. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina. **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO 1789. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Técnica, pensamento, paideia: uma meditação cairológica. *In*: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. Cap. 3, p. 47-86.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379 – 404, abr./jun. 2012.

MORAIS, Frederico Dourado Rodrigues. **As universidades federais e o novo normal**: ofensivas neoliberais em tempos de pandemia. 2023. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

OSORIO, Jaime Sebastian. Sobre o Estado, o Poder Político e o Estado Dependente. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 17, n. 34, jul./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17820/pdf_1. Acesso em: 3 mar. 2024

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SILVA, Maria Abádia; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. **Revista HISTEDBR online**, v. 18, p. 523-544, 2018.

THERBORN, Göran. As teorias do Estado e seus desafios no fim de século. *In*: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo II**: Que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

O AVANÇO OU RETROCESSO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA NO BRASIL

MAYARA PEREIRA DOS SANTOS
SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO

Este estudo teórico é de revisão bibliográfica e análise dos dados do painel de indicadores do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que explora o avanço do cumprimento da Meta 1 no Brasil. Nessa meta, dois objetivos são estabelecidos: a universalização da pré-escola, atendendo crianças de quatro e cinco anos de idade, e a disponibilização de vagas em creches para 50% do número total de crianças do país, com idades entre 0 e 3 anos.

Neste estudo, o foco será a análise dos dados referentes à universalização da educação infantil, com ênfase na pré-escola que atende as crianças de quatro e cinco anos. Temos como problematização: com nove anos em vigor, como está o andamento do cumprimento da meta 1 do PNE 2014-2024 no indicador 1A? Como objetivo, temos o compromisso de investigar como está o andamento dessa meta no Brasil, na região Centro-Oeste e no Estado de Goiás.

Na primeira parte deste estudo apresentamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 1996, no que se refere à sua elaboração, objetivos para a educação infantil e sua inclusão na educação básica. Posteriormente, é apresentada a Lei n. 12.796, de 2013, que altera a LDB n. 9.394/96 e torna a pré-escola obrigatória, mudando a faixa etária para a universalização da educação, que passa a ser de quatro a dezessete anos de idade. Dialogamos também sobre a

elaboração do Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 e seus indicadores para a Meta 1. O indicador 1A aponta para a universalização da pré-escola e o indicador 1B para a oferta de 50% do número total de crianças no Brasil em vagas em creches. Esse levantamento teve como objetivo compreender a implementação dessa meta do PNE 2014-2024, bem como alguns dos desafios para tal, visto que atualmente no ano de fechamento ainda estamos longe de alcançar os dois indicadores da Meta 1.

Na terceira parte fizemos uma análise dos dados apresentados pelo Ministério da Educação. Percebemos que em 2020 e 2021 não temos dados, houve um “apagão” no acompanhamento e sistematização dos dados nos anos da pandemia da covid-19; encontramos, portanto, um salto temporal no período de 2019 a 2022, em que faltam dois anos para a conclusão dessa meta que já está em vigor desde 2014. Compreendemos que, caso essas metas não sejam alcançadas, o resultado é um atraso na educação do país, visto que garantir o acesso e a permanência de crianças, adolescentes e jovens em creches, pré-escolas e escolas é um dos pré-requisitos para se ter qualidade na educação.

A OBRIGATORIEDADE DA PRÉ-ESCOLA COMO UM DIREITO A TODAS AS CRIANÇAS BRASILEIRAS

A Lei n. 12.796, de 2013, modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394, de 1996, modificando a partir de quando se inicia a obrigatoriedade da educação básica. Com essa lei, a educação básica torna-se obrigatória a partir dos quatro anos de idade, sendo garantido o acesso até os dezessete anos. De tal forma, parte da educação infantil passa a se tornar obrigatória a partir dos quatro anos, idade que corresponde à entrada da criança na pré-escola. Portanto, todas as crianças, ao completarem quatro anos de idade, precisam ser matriculadas em instituições de educação infantil, conforme apresentado no artigo sexto da Lei n. 12.796/13, que expressa: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. O artigo 4º ressalta que é dever do Estado garantir educação escolar pública de “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental;

c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 2013).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, apresenta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988). Compreendemos que é dever do Estado garantir que todas as crianças tenham acesso a uma instituição de educação pública a partir dos quatro anos de idade, sendo necessário garantir a quantidade de vagas suficientes para atender essas crianças na segunda etapa da educação infantil, a pré-escola.

É importante lembrar que, embora a LDB n. 9.394/96 tenha incluído a educação infantil na educação básica, ela não a tornava obrigatória, o que ficou estabelecido como dever do Estado a partir dessa lei foi a obrigatoriedade do ensino fundamental. Assim, até a Lei n. 12.796/13, a educação escolar pública apenas se tornava obrigatória a partir dos seis anos de idade, que era quando, naquela época, iniciava-se o ensino fundamental. Com a obrigatoriedade da educação infantil a partir dos quatro anos de idade, foi estabelecido um período para que os estados e municípios se organizassem para cumprir o que está disposto na Lei.

A CF de 1988, em seu artigo 214, estabelece a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como finalidade estabelecer as metas para a educação nacional, conforme podemos observar:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

Tendo como base esse artigo, em 2014 foi aprovado o segundo PNE¹ após a redemocratização do país, por meio da Lei n. 13.005, que recebeu o título de PNE 2014-2024. Nele são estabelecidas dez diretrizes com o intuito de nortear a educação brasileira, e para isso definiram-se vinte metas que devem ser cumpridas até 2024 em regime de colaboração com os diversos poderes públicos, como os Estados mais o Distrito Federal e os Municípios brasileiros. Neste estudo, vamos nos concentrar a analisar os dados da primeira meta do Plano Nacional de Educação, mais específico o indicador 1A que representa o avanço da universalização da pré-escola. No PNE 2014-2024, é apresentado o objetivo da

META 1 – Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

Quando uma Lei diz universalizar, quer dizer que ela está garantindo o acesso de cem por cento das crianças em idade de quatro e cinco anos às instituições de educação infantil chamadas de pré-escola (Indicador 1A), e nessa mesma meta também é estabelecido que o Estado deve assegurar o acesso de pelo menos cinquenta por cento das crianças de até três anos a uma creche (Indicador 1B). No indicador 1A, no ano de 2022, o Brasil conseguiu atingir noventa e três por cento da meta estabelecida, ou seja, faltam ainda sete por cento para que a meta seja alcançada efetivamente até 2024 (Brasil, 2022).

Porém, várias são as implicações que contribuíram para que essa meta não fosse alcançada. Uma delas foi o período da pandemia da covid-19, que em um primeiro momento, por medidas de segurança, fez com que as aulas fossem suspensas, sendo que em março de 2020, conforme a Portaria n. 343, o Ministério da Educação propôs aulas remotas de caráter excepcional durante a pandemia. O retorno ao presencial se deu depois de quase dois anos. Outra dificuldade enfrentada

1 O primeiro PNE foi aprovado em 2001, pela Lei n. 10.172, com vigência de 2001 a 2010; nele foram estabelecidas 295 metas, o que para Saviani (2014) o tornou muito disperso, confuso, dificultando a distinção entre o que era principal e o que era acessório para a educação brasileira, além de tornar complexo o projeto de expansão educacional. Como o nosso objetivo é discutir uma das metas do PNE 2014-2024, não iremos ampliar o diálogo e as discussões sobre o PNE 2001-2010.

foi o financiamento da educação, nesse caso da educação infantil, que está muito abaixo do esperado, sendo que no ano 2000 foram aplicados 4,6% do PIB em todos os níveis de ensino, porém na educação infantil foi aplicado apenas 0,4% desse valor. Com os dados de 2015 o investimento na educação infantil passou de 0,4% para 0,6%, ou seja, até esse ano o investimento no financiamento da educação infantil teve um aumento de apenas 0,2% (Deep-Inep, 2015).

É importante ressaltar que é direito de toda criança ter acesso à educação infantil pública de qualidade, conforme está presente na CF de 1988, e o dever de ofertar todas as vagas necessárias para garantir esse direito é dos poderes públicos. Para alcançar esse objetivo, é imprescindível realizar o levantamento da demanda a fim de definir um plano e um planejamento que garantam efetivamente o acesso de todas as crianças. Para que essa oferta seja garantida com eficácia, é necessário investimento adequado. No entanto, é perceptível que as crianças mais novas recebem investimentos menores, o que destaca o descaso do poder público com essa faixa etária (Cury, 2018).

COMO ESTÁ O AVANÇO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ-ESCOLA

A primeira parte da Meta 1 do PNE 2014-2024 compõe o indicador 1A, que tem como objetivo universalizar até 2016 a primeira etapa da educação infantil, a pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade. Estamos em 2024, oito anos após a aprovação dessa meta, e ela ainda não foi alcançada. A vigência desse PNE é até 2024, e a expectativa para que ela seja alcançada permanece até a vigência dele; no entanto, diversos impasses têm dificultado sua efetiva implementação (Brasil, 2014).

Os dados do *site* do painel de monitoramento do PNE, até 2018, revelam que o Brasil tinha alcançado 81,4% dessa meta. No ano de 2022, em dados mais recentes, temos 93% dessa meta alcançada. Com base nesses dados, é possível considerar que precisamos atingir 100% dessa meta até 2024, ou seja, todas as crianças nessa faixa etária precisam estar matriculadas em uma instituição de educação infantil. Nesse sentido, o Brasil precisa criar quase quatrocentos e trinta mil vagas neste ano. Como estamos no início do ano de 2024 e esta meta já

deveria ter chegado a 98%, compreendemos que não a alcançaremos, situação que se agrava quando refletimos que ela já precisava ter sido concluída em 2016 (Brasil, 2022a; 2022b).

Conforme apresentado pelo Balanço Nacional de Educação (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023),

previsto para 2016, o dispositivo da Meta 1, que determina a universalização do acesso à escola para as crianças de 4 e 5 anos, ainda não se encontra cumprido em 2022. Pior do que isso, a estimativa de atendimento pela PNAD Contínua ainda aponta retrocesso desde 2019, antes da pandemia de covid-19. Assim, o ritmo de avanço observado permanece indicando que chegaremos ao fim do atual PNE sem o cumprimento deste objetivo (p. 4).

A reflexão é que o PNE 2014-2024 é negligenciado desde 2019, caso este que foi agravado com a pandemia da covid-19. Um ano antes do seu encerramento podemos observar que as metas estabelecidas não estão sendo respeitadas, conseqüentemente não estão sendo cumpridas, sendo apontado inclusive um retrocesso diante dos dados apresentados.

Em relação ao indicador 1A, no ano de 2018 a região Centro-Oeste conseguiu alcançar 87% dessa meta, em 2022 conseguiu atingir 90,1%. De todas as regiões, o Centro-Oeste só está atrás da região norte do país, portanto ocupa o 4º lugar de todas as regiões brasileiras. Nessa região é preciso criar mais de cinquenta mil vagas para que tal meta seja alcançada (Brasil, 2022a; 2022b).

Sobre a coleta dos dados, concentramos nossa atenção em Goiás, onde, em 2018, nosso estado encontrava-se consideravelmente aquém da meta estabelecida, apenas com 69,1% da meta alcançada. Em 2022, Goiás conseguiu alcançar 87,7% da meta estabelecida e foi o único Estado dessa região a ficar abaixo de 90%; sendo assim, o Estado precisa criar mais de vinte cinco mil vagas para atender todas as crianças que estão entre quatro e cinco anos. Dessa maneira, cruzando os dados, Goiás é o responsável por criar 50% das vagas para que a região Centro-Oeste consiga alcançar a meta estabelecida (Brasil, 2022a; 2022b).

No Balanço do Plano Nacional de Educação (2022), foi feita a análise dos dados das unidades federativas.

Ao aprofundar o olhar para o nível das unidades federativas, melhor analisar os baixos índices do Norte e Centro-Oeste. [...] No Centro-Oeste, o

cenário é mais positivo, mas não muito. Se por um lado o Distrito Federal, com 87% de atendimento em 2019, tem se aproximado da média nacional, Goiás, o estado com menor índice, a 86%, também apresenta queda (p. 9).

Na análise dos dados de 2018 a 2022 percebemos que houve uma redução do número da oferta das vagas oferecidas, levando em consideração que houve um crescimento no número de crianças nesse indicador, porém o número de vagas nas instituições de educação infantil não aumentara na mesma proporção. Dessa maneira, no número final da oferta de vagas houve uma diminuição, e por consequência a porcentagem também caiu, passou de 94% em 2019 para 93% em 2022. Nesse indicador é provável que o Brasil não alcance a meta, pois é preciso avançar ainda 7% na oferta do número de vagas, o que equivale a quase quatrocentas e trinta mil vagas até 2024. É preciso incentivar os municípios a atenderem essa demanda para que se tenha êxito nesse indicador. É necessário ressaltar que tal meta já era para ter sido concluída desde 2016, portanto seu êxito já está em atraso de nove anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que temos pouco tempo para o cumprimento da meta do indicador 1A e que é bem provável que até 2024 não tenhamos um resultado positivo ou até o não cumprimento da meta. Entre os anos de 2020 e 2021, houve uma intercorrência específica ligada a uma crise sanitária de ordem mundial, a pandemia da covid-19, quando foi necessário o isolamento social para garantir a contenção do vírus, mas em uma breve observação podemos perceber que a meta foi elaborada para que fosse concluída em dez anos, e em 2019 ela já apresentava retrocessos quanto a sua efetivação.

No início deste texto trouxemos os dados do financiamento da educação infantil e percebemos que em 2015 o aumento do investimento nessa fase da educação básica foi de apenas 0,6%, o que é muito abaixo do esperado para que essa meta seja alcançada. Não conseguimos os números atuais desse investimento, portanto não foram possíveis o cruzamento e a análise de tais dados para este capítulo, mas isso poderá ser feito em outro momento para que seja feita uma comparação entre os anos, se houve ou não aumento no investimento da educação infantil. Percebemos certo desleixo por parte do poder público

no cumprimento dessa meta, visto que as políticas sociais vêm sendo atacadas nestes últimos anos.

É preciso fazer também a análise da quantidade de vagas que aumentaram no Brasil, como foi esse aumento, se foi à construção de novas instituições ou se aumentou o número de crianças dentro da sala de aula. Essa é uma análise necessária, visto que tal condição interfere diretamente na qualidade da educação infantil. Isso não foi possível para este artigo, mas poderemos fazer essa análise em outro momento para melhor compreensão de tal objeto de estudo e para observar se esses números estão sendo apresentados de maneira coerente com o que foi proposto em 2014.

Compreendemos que o aumento do número de vagas ofertadas corresponde a uma parte da qualidade da educação infantil, sendo que é preciso atentar também para os outros indicadores de qualidade. Várias outras questões precisam ser levadas em consideração, como formação de professores, salário dos professores, formação continuada, qualidade do espaço da instituição e também dos materiais disponíveis. Portanto, aumentar o número de vagas não quer dizer necessariamente que aconteceu um aumento de 100% na qualidade educacional, principalmente se o aumento do número de vagas for pelo aumento do número de crianças dentro da sala de aula, o que pode interferir diretamente na diminuição da qualidade da educação infantil.

Dessa maneira, compreendemos que a luta pela qualidade da educação infantil é diária, mas muito importante para que seja assegurada uma educação pública de qualidade para as nossas crianças. Sabemos que garantir o acesso a todas as crianças a uma instituição de educação infantil não é garantir 100% da qualidade da educação, mas isso já é um caminho. O foco deste capítulo foi refletir sobre a garantia do acesso de todas as crianças à pré-escola, fase que faz parte da educação infantil, e identificar como está o avanço ou retrocesso da universalização da pré-escola.

É preciso lutar pelos direitos que foram adquiridos na CF de 1988 e que também foram garantidos na LDB n. 9.394/96 e que se tornaram obrigatórios na Lei n. 12.796/13. Essa luta precisa ser da classe trabalhadora, não podemos terceirizar isso, ou continuar com a ilusão de que o Estado irá fazer isso por nós. Somos nós que precisamos

diariamente garantir os nossos direitos e nos posicionarmos contra a dominação e a submissão da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020m. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 2 maio 2022
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2013.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2014.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília, DF: Inep, 2022b.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação infantil como dever do estado. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (org.). **Educação infantil: a luta pela infância**. Campinas: Papirus, 2018.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de educação: Recortes e trajetórias dos indicadores de monitoramento**. São Paulo, 2022.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de educação**. São Paulo, 2023.
- SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

NEOLIBERALISMO

Conceito, concepções e desdobramentos

DANIEL LUCAS DE JESUS OLIVEIRA
CHARLES CLEO RODRIGUES NASCIMENTO
RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO

A presente discussão está fundamentada nos trabalhos desenvolvidos na disciplina de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Uni/Inhumas. Consideramos essa afirmação pertinente, pois abrange os pressupostos metodológicos que guiarão este estudo¹. Nesse sentido, compreendendo que o conceito de neoliberalismo é permeado por contradições tanto nos debates quanto no que diz respeito às pesquisas do campo das políticas educacionais, fomos motivados a refletir sobre os usos dessa categoria enquanto parte da linguagem política e econômica da contemporaneidade ocidental.

A acepção é que o neoliberalismo, marca de nosso tempo, carrega uma difícil definição, pois, tratando-se de um conceito, como qualquer outro, é produzido e engendra determinada realidade histórica para fins de análise e compreensão. Entretanto, ponderamos que a naturalização dos usos pode incorrer em generalizações, imprecisões e tensões

1 Alfredo Saad Filho e Christian Laval são autores que fundamentam parte dos debates realizados na disciplina de Políticas Educacionais do programa, como também de projetos de extensões como o Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais (Geppe) do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas. Portanto, essa é a principal motivação por mobilizar os apontamentos desses autores neste estudo.

analíticas. Portanto, este estudo busca, e não mais que isso, refletir sobre a complexidade do conceito e os desdobramentos de seus usos.

Para isso, o percurso escolhido busca alinhar-se com o pressuposto de uma revisão integrativa da literatura especializada. A esse respeito, o processo “combina dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos, como: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, análise de problemas metodológicos” (Teixeira *et al.*, 2013, p. 4).

Nesse ditame, estruturamos o texto em dois momentos. Primeiro, nos dedicamos a pensar o que são conceitos e qual sua função. Acreditamos que essa questão se faz relevante ao se pensar a construção, extensão e ressignificação ante a naturalização dos usos de determinada categoria conceitual. Noutro momento, o objetivo foi de compreender a concepção do conceito de neoliberalismo a partir do pensamento de Christian Laval e Alfredo Saad Filho, que nos indicam que é preciso pensar o neoliberalismo a partir de suas aproximações e distanciamentos do que se compreende enquanto liberalismo.

Posto isso, reiteramos nosso objetivo de refletir sobre a complexidade do conceito de neoliberalismo a partir das discussões e pesquisas do campo das políticas educacionais, haja vista a naturalização dos seus usos.

O QUE É UM CONCEITO? QUAL É, A *PRIORI*, A FUNÇÃO DE UM CONCEITO?

Sabemos que cada área do conhecimento organiza suas categorias conceituais como, por exemplo, nas ciências humanas e sociais, onde constatamos conceitos históricos, geográficos, filosóficos, sociológicos etc. A princípio, entendemos que conceitos são essencialmente desdobramentos da prática dos filósofos. *Grosso modo*, sua função é circunscrever fenômenos para a compreensão.

Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (2014, p. 42),

o conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o

puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual ele se encarna.

Contudo, “mesmo na filosofia, não se criam conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram malvistas ou mal colocados”. Desse modo, “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” (Deleuze; Guattari, 2014, p. 27-28). Portanto, o fundamento para a elaboração de determinada categoria conceitual é a existência de uma crise a ser confrontada.

Doravante, consta no *Dicionário Básico de Filosofia*, de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (1934, p. 51) :

Termo-chave em filosofia, o conceito designa ideia abstrata e geral sob o qual podemos unir diversos elementos. Só em parte é sinônimo de ideia, palavra mais vaga, que designa tudo o que podemos pensar ou que contém uma apreciação pessoal: aquilo que podemos pensar de algo. Enquanto ideia abstrata construída pelo espírito, o conceito comporta, como elementos de sua construção: a) a compreensão ou o conjunto de caracteres que constituem a definição do conceito (o homem, animal, mamífero, bípede etc.); b) extensão ou o conjunto dos elementos particulares dos seres aos quais se estende esse conceito.

Opondo-se ao ditado “o que muito abarca, pouco aperta”, tem por finalidade apreender determinada experiência de forma a atribuir-lhe singularidade e significação. Desse modo, “a compreensão e a extensão se encontram numa relação inversa: quanto maior for a compreensão, menor será a extensão; quanto menor for a compreensão, maior será a extensão (Japiassú; Marcondes, 1934, p. 51).

O historiador alemão Reinhart Koselleck introduz a tese de que um conceito toma forma e função à medida que se distingue do que entendemos como palavras. Sem intencionar critérios da teoria linguística, Koselleck (1992) afirma que palavra é um enunciado que propõe sentido e, conseqüentemente, indica conteúdo. Entretanto, nem todo sentido anunciado pela palavra carrega substância se comparado ao que é sintomático em um conceito. Em termos epistemológicos, o segundo se apresenta como enunciado que imprime uma teorização de maior densidade do que é feito na reflexividade habitual da evocação da palavra.

Ainda conforme o autor, o processo de categorização de determinado conceito pressupõe um acordo, “um mínimo de sentido comum (*minimal Bedeutungsgehalt*), uma pré-aceitação de que se trata de palavras importantes e significativas” (Koselleck, 1992, p. 2). Desse modo, critérios são estabelecidos para distinguir palavras importantes e teorizáveis (conceitos) das palavras habituais e reflexivas (palavras). Impõem-se então limites que circunscrevem aquilo que é substancial por possuir caráter político, social, cultural, econômico, que denota *modus operandi*, que é de natureza metódica, metodológica e epistemológica, daquilo que é efêmero por se fazer natural, pragmático e cotidiano.

Assim, enunciados como Estado, Revolução, Golpe, Classe, Capitalismo, Política ou Sociedade, quando mobilizadas em narrativas, carecem de contextualização, de definição conceitual. Ou seja, são teorizáveis, portanto importantes, e, segundo Koselleck (1992), são social e politicamente relevantes em determinada realidade histórica.

O caso trabalhado anteriormente tem como base postulados da História dos Conceitos de Koselleck, evocada aqui perante o intuito de reflexão teórica acerca do conceito de neoliberalismo. Partimos então da premissa de que

todo conceito é sempre concomitantemente Fato (Faktor) e Indicador (Indikator). Todo conceito é não apenas efetivo enquanto fenômeno linguístico; ele é também imediatamente indicativo de algo que se situa para além da língua. Um conceito relaciona-se sempre àquilo que se quer compreender, sendo, portanto, a relação entre o conceito e o conteúdo a ser compreendido, ou tomado inteligível, uma relação necessariamente tensa (Koselleck, 1992, p. 3).

Neste sentido,

todo conceito tem uma história. Numa palavra, dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos (Deleuze; Guattari, 2014, p. 28).

O foco desse argumento tem como razão a estreita e complexa relação entre liberalismo e neoliberalismo. Para apreender o segundo, é preciso pensar as matrizes e estruturas nas quais repousa o primeiro.

É preciso, a fim de compreensão, traçar um quadro de verossimilhança e inverossimilhança entre os dois pontos. Isso considerando que

cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado. Mas, por outro lado, um conceito possui um dever que concerne, desta vez, a sua relação com conceitos situados no mesmo plano. Aqui, os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes. Com efeito, todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma cocriação. Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes (Deleuze; Guattari, 2014, p. 29).

Para ilustrar a aproximação teórica de liberalismo e neoliberalismo, entende-se,

a partir de um plano determinável, se passa de um conceito a um outro, por uma espécie de ponte: a criação de um conceito de Outrem, com tais componentes, vai levar à criação de um novo conceito de espaço perceptivo, com outros componentes, a determinar (não se chocar, ou não se chocar demais, fará parte de seus componentes) (Deleuze; Guattari, 2014, p. 30).

Entretanto, retornando ao argumento de Koselleck de que todo conceito não se restringe a um fenômeno linguístico, mas indica uma concretude que se efetiva para além, a configuração/transfiguração de um conceito para outrem perpassa por processos de materialidade histórica.

Passamos então a compreender a necessidade de estabelecer, para fins de compreensão, um breve exercício teórico de aproximação entre as categorias de liberalismo e neoliberalismo. Como posto, para o entendimento da constituição do segundo, é fundamental a noção gênese e dinâmica do primeiro. Nesse ditame, a questão levantada é sobre quando se constituíram as bases do liberalismo e em quais condições e formas se assumiram no tempo, e, por conseguinte, os processos pelos quais despontou o termo neoliberalismo.

LIBERALISMO E NEOLIBERALISMO: PROCESSOS, APROXIMAÇÕES E DISTINÇÕES

O *Dicionário de Conceitos Históricos*, organizado por Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva, oferece um panorama dos processos relacionados às categorias de liberalismo e neoliberalismo. Os autores argumentam que o liberalismo

surgiu no século XVIII a partir do Iluminismo, teve seu auge no século XIX e pode ser dividido em liberalismo econômico e liberalismo político. Vigorou principalmente na Europa ocidental e na América Latina até o período do entre-guerras, quando sofreu severa crise com os regimes fascistas, ressurgindo no último quartel do século XX, revitalizado na teoria político-econômica do neoliberalismo. A base social do pensamento liberal era a burguesia, que, ascendendo economicamente durante a Idade Moderna, almejava tomar o poder político. Economicamente, o liberalismo é uma teoria capitalista, que defende a livre-iniciativa e a ausência de interferências do Estado no mercado. O liberalismo político, por sua vez, emergiu como uma nova forma de organizar o poder, contrária ao Absolutismo (Silva; Silva, 2009, p. 258).

Ampliando a definição,

a Sociologia define liberalismo como um complexo de teorias e práticas construído no processo histórico de laicização e de especialização do poder político. Enquanto a laicização significa a separação do Estado e da religião, a especialização do poder político implica a divisão e independência dos poderes que constituem o Estado, ou seja, o Legislativo, Judiciário e Executivo, limitando o poder do soberano, retirando de suas mãos as funções de governar, criar leis e executar justiça ao mesmo tempo. O contexto em que esse complexo emergiu foi o do Absolutismo da Europa Moderna, sendo os primeiros liberais os opositores desse regime. Logo de início, segundo Raymond Boudon e François Bourricaud, os liberais reivindicavam direitos diante das pretensões de todas as Igrejas estabelecidas. Ou seja, reivindicavam que o Estado se abstivesse de se colocar a serviço de qualquer ortodoxia e seguisse uma tradição leiga no tocante às relações com a Igreja. Além desse anticlericalismo, ou laicismo, o antiabsolutismo também constituiu uma tradição bastante forte do liberalismo (Silva; Silva, 2009, p. 258).

Ainda segundo Silva e Silva (2009), ao longo do tempo o liberalismo foi assumindo várias formas, desde as mais radicais, a exemplo do parlamentarismo constitucionalista de Montesquieu, em oposição ao absolutismo dos reis europeus, ao de vertente mais democrática, de

Rousseau. Esta última perspectiva, ao contrário da primeira, não descartava a ideia do soberano, mas que sua estadia fosse limitada pela vontade popular, a partir da teoria do contrato social. Por fim,

outro conjunto de ideias liberais de grande influência na época, por sua vez, excluía a vontade geral. Voltaire é exemplo dessa vertente. Seu discurso defendia a liberdade de pensamento e opinião, o anticlericalismo militante e a crítica ao regime absolutista. Todavia, para Voltaire, o povo não devia participar do processo de mudanças liberais. Um restrito grupo de ilustrados bastaria para governar racionalmente um Estado (Silva; Silva, 2009, p. 259).

Desse modo, a depender da vertente em questão, o liberalismo político poderia ser autoritário.

Mesmo que tal ideologia tenha inspirado revoltas que culminaram em processos de independência, sobretudo das colônias hispânicas na América, ancoradas em uma vertente liberal rousseauniana, segundo Silva e Silva (2009), as elites pós-independências concordavam em relação à ausência da intervenção do Estado nas relações comerciais, como também da interferência política da Igreja, respectivamente liberalismo econômico e anticlericalismo. Contudo, os autores ressaltam que isso não significou a ampliação da participação política das massas. A exemplo,

no caso do Brasil oitocentista, a elite, mesmo dividida entre os partidos políticos Conservador e Liberal, concordava quando se tratava da manutenção de seus privilégios, restringindo os direitos políticos das camadas populares e mantendo a escravidão como instituição. A Constituição de 1824, apesar de se afirmar como liberal, foi paradoxalmente outorgada de modo despótico por D. Pedro I. Além disso, apesar de o Estado monárquico brasileiro ser liberal, manteve o vínculo Igreja-Estado, com o clero sendo funcionário da monarquia. Nesse contexto, no discurso da elite que protagonizou os movimentos de independência na América Latina, liberdade e liberalismo eram compreendidos como sinônimo de anticolonialismo, de luta contra a metrópole, e não como portadores de um conteúdo libertário para todos os habitantes dessas novas Nações. Também o movimento de independência dos Estados Unidos, em 1776, com sua fundamentação amplamente liberal e democrática, foi conservador dos interesses escravocratas e da posição de índios e mulheres (Silva; Silva, 2009, p. 259).

Nesse sentido, mesmo quando materializadas em prerrogativas constitucionais das independências, o ideal de liberdade, expressão

síntese da doutrina liberal e seus correlatos, não passou de retórica burguesa. Logo, o apelo burguês aos ideais de liberdade e autonomia se sustenta caso considerado, a exemplo, que

o liberalismo foi compreendido e praticado como o regime que garantia a liberdade inalienável de o indivíduo possuir propriedade privada. Um de seus fundamentos era a afirmação de que o Estado não deveria intervir nos interesses individuais. Nesse sentido, os princípios que nortearam a luta norte-americana contra a sujeição ao governo britânico eram, de fato, liberais: considerando a sujeição ilegítima, os norte-americanos ansiavam pela igualdade natural, pela liberdade de empresa, pelo direito de usufruir livremente de suas propriedades e dos frutos do seu trabalho, pelo direito de escolher as instituições e os magistrados que os representariam. Mas o cidadão norte-americano, branco e proprietário, não estava inclinado a considerar os negros, os índios e as mulheres partícipes desse pacto político em torno do novo Estado que surgia (Silva; Silva, 2009, p. 259).

Assim, o Estado deveria limitar-se a garantir o direito (não o acesso) à propriedade privada e promover a segurança em prol da liberdade empresarial.

É nesse sentido, de um ponto de vista mercadológico, que podemos falar da ideia de liberdade e autonomia para os liberais, princípios que, segundo essa perspectiva ideológica, traduzem o espectro mais natural e elementar das relações humanas. Portanto, tentar administrar, regular ou inviabilizar a plena manifestação desses fundamentos seria, ao mesmo tempo, proceder contra a essência da natureza social.

Seguindo o argumento de Silva e Silva (2009), os defensores do ideal liberal sempre se viram diante de uma *aporía* que tensiona entre a necessidade de que o Estado garantisse a integridade dos cidadãos, o direito da propriedade e o pleno desenvolvimento das relações econômicas dinâmicas livres, porém, que esse gerenciamento fosse feito sem que se desdobrasse em uma estrutura estatal burocrática. Portanto,

o ideal para os liberais seria um Estado limitado, que assegurasse aos cidadãos o gozo tranquilo de seus interesses particulares. Esse ideal apresentava certas dificuldades: em primeiro lugar, a obrigação clássica do Estado de se defender contra Estados rivais aumentava o poder do Estado; em segundo, os conflitos de interesses no próprio Estado liberal também aumentam o poder estatal na medida em que esse se tornava árbitro desses conflitos; por fim, a própria necessidade de o Estado atender à demanda por “bens

públicos” (saúde, educação etc.) complicava a fronteira entre público e privado (Silva; Silva, 2009, p. 261).

Desse modo, diante da inviabilidade de mobilizar os aparatos do Estado enquanto possibilidade de mínima interferência, mas que sua presença mínima não fosse potencialmente burocrática e intervencionista, o liberalismo, como ideal de legitimação do capitalismo, não se sustentou diante do acirramento das contradições crônicas do regime de capital.

Exemplo disso são os desdobramentos da Crise de 1929 que impulsionaram a descrença nas democracias liberais e a ascensão de regimes totalitários na Europa, sobretudo do nazifascismo. É a partir dessa crise, da incapacidade do liberalismo de se sustentar sobre o acirramento das contradições do capitalismo, que passamos a falar de neoliberalismo². Portanto,

em sua forma atual rebatizada como neoliberalismo, é a ideologia política do mundo globalizado. É ele que advoga a abertura de mercados, o livre fluxo de capitais e os investimentos privados, a redução das responsabilidades sociais do Estado e a própria diminuição deste como mecanismo administrativo (tido em geral como dispendioso e antieconômico), em nome da privatização. O neoliberalismo é a reafirmação dos valores liberais originados do liberalismo econômico do século XIX (Silva; Silva, 2009, p. 261).

Entretanto, mesmo o neoliberalismo carrega suas interpretações. Aqui, sintetizamos duas: enquanto ideologia de ressignificação do liberalismo em crise, revitalizado na teoria político-econômica do neoliberalismo, e como uma fase ou forma de organização contemporânea do capitalismo.

Seguindo esse argumento, Silva e Silva (2009, p. 251) apontam que:

Sociólogos do fim do século XX distinguiram numerosas correntes liberais e neoliberais: dentre essas, aquela que mais tem crescido no mundo, principalmente na América Latina desde o final do século XX, é a corrente neoliberal, que defende uma concepção mínima do Estado, ou seja, que o Estado deveria se encarregar exclusivamente das atividades que só ele pode

2 Estamos conscientes de que existem leituras que incluem também a crise do kenysianismo como advento do neoliberalismo. Contudo, optamos por estabelecer análise centrada apenas na correlação liberalismo e neoliberalismo.

cumprir, como a defesa e a segurança pública, não intervindo em aspectos como a saúde e a educação, considerados campos para o investimento privado. Pregam, assim, a privatização de escolas, hospitais, previdência social etc.

A questão-síntese gira em torno da seguinte conclusão: tanto liberalismo quanto neoliberalismo são conceitos incipientes e que não são facilmente traduzidos em unidade, pois se bifurcaram em determinadas interpretações que, ao serem mobilizadas, estão em tensões analíticas. Por isso que acordamos que “não há conceito simples. Todo conceito tem componentes e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade” (Deleuze; Guattari, 2014, p. 23), embora tal condição nem sempre se faça perceptível quando materializada em pesquisas.

Doravante, discutiremos a concepção acerca do conceito de neoliberalismo de Alfredo Saad Filho e Christian Laval, o que inclui a problematização com o liberalismo clássico.

LEITURAS SOBRE O CONCEITO DE NEOLIBERALISMO

De certo modo, podemos considerar que os autores consultados compreendem tanto o liberalismo clássico quanto o neoliberalismo como empreendimento do capitalismo, intrínsecos ao regime de acumulação de capital. O capitalismo, enquanto realidade histórica do mundo contemporâneo, é um sistema de crises cíclicas, desdobramentos crônicos das contradições da acumulação pela exploração.

Assim, em algum momento foi necessário atualizar-se em dinâmicas que conseguissem dissimular as contradições, visando legitimar a ordem de exploração. Nesse contexto, o liberalismo é pensado como um organismo de afirmação do capitalismo, como um sistema de relações mais naturais e elementares das sociedades humanas. No entanto, como mencionado, em meados do século XX as estratégias e teorias liberais entraram em crise, uma crise que o capitalismo não conseguiu superar.

Essa questão permeia as reflexões da sociologia da educação de Christian Laval. Para este autor, o liberalismo, mesmo pós-crise, é uma doutrina dominante que orienta as estruturas políticas ocidentais contemporâneas. Entretanto, considerando suas ressignificações, dependendo das condições históricas, é necessário questionar sobre o estado atual dessa doutrina. Ou seja, de qual liberalismo estamos falando?

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 37-38),

a crise do liberalismo é também uma crise interna, o que é esquecido de bom grado quando se assume a tarefa de fazer a história do liberalismo como se se tratasse de um corpo unificado. A partir de meados do século XIX, o liberalismo expõe linhas de fratura que vão se aprofundando até a Primeira Guerra Mundial e o entreguerras. A tensão entre dois tipos de liberalismo, o dos reformistas sociais que defendem um ideal de bem comum e o dos partidários da liberdade individual como fim absoluto, na realidade nunca cessou. Essa dilaceração que reduz a unidade do liberalismo a um simples mito retroativo constitui propriamente essa longa “crise do liberalismo” que vai dos anos de 1880 aos anos de 1930 e que pouco a pouco vê a revisão dos dogmas em todos os países industrializados onde os reformistas sociais ganham terreno.

Nesse sentido, é possível compreender o neoliberalismo como um organismo de reafirmação do capitalismo ao estabelecer, partindo do liberalismo clássico, novas bases e estratégias para a afirmação da ordem capitalista a partir da segunda metade do século XX.

Pierre Dardot e Christian Laval, em *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, argumentam sobre a compreensão do neoliberalismo para além de uma ideologia, como um projeto político e social. Nos termos dos autores,

a partir do fim dos anos 1970 e do início dos anos 1980, o neoliberalismo foi interpretado em geral como se fosse ao mesmo tempo uma ideologia e uma política econômica diretamente inspirada nessa ideologia. O núcleo duro dessa ideologia seria constituído por uma identificação do mercado com uma realidade natural (Dadort; Laval, 2016, p. 14).

Contudo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, segundo eles, o neoliberalismo é em primeiro lugar uma racionalidade que estrutura e organiza não apenas a ação dos governantes, mas também a conduta dos governados. Essa racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. Eles apresentam uma concepção ampliada do conceito, no qual o neoliberalismo é lido como intrínseco ao Estado vigente e como uma política de estado.

Outra concepção, formulada por Alfredo Saad Filho, na obra, *Brasil: liberalismo vs democracia*, destaca o neoliberalismo

como o sistema de acumulação dominante (ou seja, o estágio atual, a etapa ou o modo de existência do capitalismo contemporâneo). Esse sistema de acumulação tem quatro características dignas de nota: a financeirização da produção, da ideologia e do Estado; a integração internacional da produção (“globalização”); um papel proeminente do capital externo na integração global da produção e na estabilização do balanço de pagamentos; e uma combinação de políticas macroeconômicas baseada em políticas fiscais e monetárias contracionistas e em metas de inflação, na qual a manipulação das taxas de juros se torna a principal ferramenta de política econômica (Moraes; Saad Filho, 2018, p. 75).

Entretanto, o conceito é passível de interpretações diversas, dependendo da primazia por determinada concepção metodológica.

No artigo *Neoliberalismo: uma análise marxista*, Saad Filho observa quatro interpretações sobre o que é o neoliberalismo a partir do arcabouço teórico de viés marxista. Abordagens que interpretam o neoliberalismo como: um conjunto de ideias; um conjunto de políticas, instituições e práticas; um momento da luta de classes; e um sistema de acumulação.

Essa pluralidade de interpretações sobre um mesmo fenômeno conceitual pressupõe a complexidade da definição, como discutido, sobre o liberalismo. Tensões analíticas podem surgir à medida que

o neoliberalismo (também escrito como neo-liberalismo) desafia uma definição simples. Na literatura marxista, ele tem sido entendido de quatro maneiras distintas, porém intimamente relacionadas: como um conjunto de ideias inspiradas nas escolas econômicas austríaca e de Chicago e no ordoliberalismo alemão, e elaboradas sob a égide da Sociedade do Mont Pèlerin; como um conjunto de políticas, práticas e instituições inspiradas e/ou validadas por essas ideias; como uma ofensiva de classe liderada pelo Estado contra os trabalhadores e os pobres, em nome da burguesia em geral ou das finanças em particular; e como uma estrutura material de reprodução econômica, social e política, implicando que o neoliberalismo é o modo de existência do capitalismo contemporâneo ou um sistema de acumulação (Saad Filho, 2015, p. 59).

Portanto, ao abordar o neoliberalismo como conceito, depara-se com um quadro de incipiência analítica, uma imprecisão proveniente de perspectivas metodológicas e, nesse sentido, mesmo numa análise marxista existem interpretações dissidentes.

Portanto, no que diz respeito à prática da pesquisa, entendemos que uma breve abordagem de especificação da categoria mobilizada contribui em termos de precisão conceitual e consistência analítica, o que não manifestamos como regra estrita, mas sim como necessidade de que o pesquisador tenha consciência das perspectivas multifacetadas do fenômeno analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, concordamos que abordar o neoliberalismo como prática preponderante nas discussões sobre políticas educacionais é uma tarefa complexa e envolve tensões analíticas. O conceito, além de estar em uma relação de verossimilhança e inverossimilhança com o liberalismo clássico, pode apresentar várias facetas, dependendo da perspectiva metódica e metodológica. Portanto, no âmbito da produção de pesquisas sobre políticas educacionais, defendemos a relevância de considerar essa complexidade.

Sem a intenção de advogar por uma prática de rigidez conceitual, é crucial não ignorar a preocupação com a manifestação a-histórica do termo, que muitas vezes associa o liberalismo de forma natural a democracia, liberdade, prosperidade e progresso, dissimulando suas contradições e implicações. Portanto, é imperativo questionar acerca de qual neoliberalismo estamos falando. Essa reflexão é essencial para uma análise mais aprofundada e contextualizada das políticas educacionais sob a influência do neoliberalismo, considerando as diferentes perspectivas que cercam esse conceito multifacetado.

REFERÊNCIAS

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Marina Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. (Coleção Estado de Sítio.)
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. 3. ed. São Paulo: Coleção TRANS Editora 34, 1992, 2010.
- KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Koselleck.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

MORAES, Lecio; SAAD FILHO, ALFREDO. **Brasil: liberalismo vs democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <https://www.professores.uff.br/jacqueline ribeiro/wp-content/uploads/sites/77/2019/10/04.-Verbetes-CULTURA-IN-SILVA-SILVA.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo: uma análise marxista. **Marx e o Marxismo**, v.3, n. 4, jan./jun. 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7190806/mod_resource/content/1/Saad%20Filho%20Neoliberalismo%20uma%20analise%20marxista.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

TEIXEIRA, Elizabeth *et al.* Revisão Integrativa da Literatura passo-a-passo. **Revista de Enfermagem da UFPI**, Teresina, v. 2, n. 5, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/reufpi/article/view/1457>. Acesso em: 21 nov. 2023.

NEOLIBERALISMO, NEOCONSERVADORISMO E EDUCAÇÃO

PRISCILLA JÉSSICA SANTIAGO SANTOS
VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA

O presente texto busca, por meio da abordagem qualitativa, de cunho teórico, refletir sobre as relações de poder mundializadas (Osório, 2019; Santos, 2001; Stiglitz, 2002) a partir do ideário neoliberal (Brown, 2019; Dardot; Laval, 2016; Laval, 2020) e do neoconservadorismo (Apple, 2003, 2005). As reflexões aqui tecidas se dão no bojo das relações de poder mundializadas, situando nossa discussão sobre o neoconservadorismo no campo do poder e o modo como ele tem influenciado as tomadas de decisão no campo da educação, adaptadas às características da racionalidade neoliberal.

Para a efetivação do processo de mundialização, as barreiras de tempo e espaço foram sendo derrubadas para dar lugar ao surgimento de um poder mundial, combinando fatores tecnológicos e organizacionais para um nova “governamentalidade”, que tem como características a remodelação do Estado e a transformação das subjetividades dos indivíduos. Nesse sentido, tomamos o neoliberalismo como uma nova racionalidade, uma nova norma geral, em que os princípios do mercado se tornam princípios de governo aplicados através de instituições e entidades em toda a sociedade (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2020; Brown, 2019).

De acordo com Bianchetti (2001), a história dos processos políticos, a partir das últimas três décadas do século XX, pode ser considerada

uma etapa da hegemonia neoliberal e um novo modelo de sociedade para o mundo ocidental. Esses processos também podem ser caracterizados como uma revolução conservadora, com o ressurgimento de um pensamento defensor do *status quo* capitalista, dentro de uma concepção política mais próxima dos elitismos sociais que da democracia.

Assim, o funcionamento democrático da sociedade se transforma em disputas entre grupos políticos reunidos em partidos políticos, e a democracia se torna um mecanismo de mercado, que tem em sua base uma visão economicista da sociedade, segundo a qual o poder político é dinheiro e o Estado é uma instituição com a possibilidade de acumular poderes limitados (Bianchetti, 2001).

Dentro do espectro político/educacional, localizamos os grupos da direita e suas agendas conservadoras. De acordo com Apple (2003, p. 10), “boa parte da direita está profundamente envolvida com transformações radicais”. Ela coloca em questão a esfera pública, e “as instituições educacionais têm ocupado um lugar central nas críticas direitistas” (Apple, 2003, p. 10), que têm exercido influência nas tomadas de decisão no campo da educação, adaptadas às características da racionalidade neoliberal.

AS RELAÇÕES DE PODER MUNDIALIZADAS

Em virtude das novas condições técnicas, temos uma ação humana mundializada, que se impõe à maior parte da humanidade como uma globalização perversa. Ela atua no âmbito do poder simbólico, pois instaura-se na perspectiva da economia das trocas simbólicas que estruturam as relações de poder no mundo globalizado. O poder simbólico, para Bourdieu (1989, p. 7-8) é “esse poder indivisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Em outras palavras, o poder simbólico pode ser compreendido como aquilo que não está explícito, mas que constitui e estrutura as relações no espaço social. Ele opera na formação das disposições dos agentes.

Um dos fatores constitutivos da globalização, em seu caráter perverso atual, é seu mecanismo sutil e eficaz de dominação por meio de seu arcabouço prático da constituição da violência simbólica. Santos (2001, p. 38) pontua que “a forma como a informação [...] oferecida à

humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social” são duas formas de violência centrais do processo de globalização, pois estão diretamente relacionadas com os interesses da classe dominante. Chesnais (1996, p. 32) afirma que “a mundialização deve ser pensada como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo onde há recursos ou mercados, e só a elas”.

Um agente que se revela importante e que está se posicionando no centro da mundialização é o Estado (Osório, 2019). “Estado é o nome que damos aos princípios ocultos, invisíveis – para designar uma espécie de *deus absconditus*¹ – da ordem social, e ao mesmo tempo da dominação tanto física como simbólica, assim como da violência física e simbólica” (Bourdieu, 2014, p. 34). O Estado dita as regras do jogo, ele “é o fundamento, não necessariamente de um consenso, mas da própria existência das trocas que levam a um dissenso” (Bourdieu, 2014, p. 31), pois ele opera por meio de sistemas simbólicos, instrumentos de conhecimento e de comunicação, como estruturas estruturantes e estruturadas.

Assim, os sistemas simbólicos cumprem também

a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (Bourdieu, 1989, p. 11).

O Estado opera a partir do capital adquirido e conquistado no campo do poder. “O campo do poder, que não se confunde com o campo político, é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou entre os agentes providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo” (Noletto, 2019, p. 50). Já o capital é compreendido como todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social, ou seja, não está diretamente relacionado ao que é material.

O capital que pode existir no estado objetivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural, estado incorporado, e que pode

1 *Deus absconditus*: deus oculto, em tradução nossa.

ser juridicamente garantido – representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção), logo, sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, desse modo, sobre um conjunto de rendimentos e de ganhos (Bourdieu, 1989, p. 134).

Assim, o capital econômico (capital financeiro – bens, rendas, salários) e o capital cultural² estruturam as relações sociais na sociedade capitalista e constituem o capital social e o capital simbólico, que é geralmente chamado de “prestígio, reputação, fama etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital” (Bourdieu, 1989, p. 135). Por conseguinte, as relações de poder e dominação que estruturam as relações sociais constituem o campo social, que é um espaço multidimensional em que os agentes ocupam posições variadas e se movimentam entre as espécies de capital adquirido e conquistado (Bourdieu, 2001).

O poder político é também um poder simbólico. Nesse sentido, em termos de mundialização, a centralidade do Estado pode ser analisada a partir de seu poder político no mundo social e é questionada em relação a esse mesmo poder “frente à emergência de novos centros de decisão” (Osório, 2019, p. 180). Assim, a mundialização é o resultado de dois movimentos que, embora distintos, estão estreitamente interligados.

O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (Chesnais, 1996, p. 34).

O processo de mundialização, uma “etapa particular da formação do capitalismo como sistema mundial”, tem como elemento central “a manutenção ou aprofundamento da heterogeneidade entre economias e regiões em termos econômicos e políticos, processo que parte do campo

2 O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado (um *habitus*, um ter que se tornou ser), no estado objetivado (bens culturais) e no estado institucionalizado (saberes e conhecimentos que são reconhecidos institucionalmente por diplomas e títulos) (Bourdieu, 2015).

produtivo e financeiro” (Osório, 2019, p. 189). Para a efetivação desse processo, foi necessária a criação de uma espécie de poder mundial, uma intervenção política ativa constituída por um conjunto de agentes que estariam no centro da governança globalizada, para a internacionalização do capital. Dentre esses agentes destacamos o poder simbólico dos países do norte global relacionado ao seu poder econômico e político que agem a partir de mecanismos de dominação por meio de seu arcabouço prático da constituição da violência simbólica.

Chesnais (1996, p. 34) infere que,

sem a intervenção política ativa dos governos Thatcher e Reagan, e também do conjunto dos governos que aceitaram não resistir a eles, e sem a implementação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir tão depressa e tão radicalmente os entraves e freios à liberdade deles de se expandirem à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente.

As barreiras de tempo e espaço foram sendo derrubadas para dar lugar ao surgimento de um poder mundial, combinando fatores tecnológicos e organizacionais.

A globalização é impulsionada pelas corporações internacionais, que não só movimentam capital e mercadorias através das fronteiras como também movimentam tecnologia. A globalização também levou a uma atenção renovada às instituições intergovernamentais internacionais tradicionais: a Organização das Nações Unidas (ONU), que tenta manter a paz; a Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada em 1919, que promove sua pauta ao redor do mundo sob o *slogan* “trabalho decente”, e a Organização Mundial da Saúde (OMS), que tem se ocupado principalmente da melhoria das condições de saúde no mundo em desenvolvimento (Stiglitz, 2002, p. 36).

Os três principais agentes que controlam a globalização são o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio. O FMI e o Banco Mundial surgiram durante a Segunda Guerra Mundial, em decorrência da Conferência Financeira e Monetária das Nações Unidas em Bretton Woods, New Hampshire, em julho de 1944, como parte de um esforço conjunto para financiar a reconstrução da Europa após a devastação provocada pela Segunda

Guerra Mundial, e para salvar o mundo de depressões econômicas futuras (Stiglitz, 2002, p. 37).

É preciso destacar que o FMI é uma instituição pública

fundamentada na crença de que havia uma necessidade de ação coletiva em nível global para a consecução da estabilidade econômica, da mesma maneira que a ONU havia sido fundamentada na crença de que era preciso uma ação coletiva em nível global para a consecução da estabilidade política (Stiglitz, 2002, p. 39).

Mesmo sendo uma instituição pública, mantida com dinheiro fornecido pelos contribuintes do mundo todo, o Fundo não se reporta diretamente nem aos cidadãos que o financiam nem àqueles cuja vida ele afeta. Em vez disso, ele opera a partir de agentes dominantes específicos no campo do poder, que detêm o controle das decisões. Esse poder está baseado no capital econômico dos países vencedores da Segunda Guerra Mundial. Assim, as nações desenvolvidas comandam o espetáculo, mas somente um país, os Estados Unidos, tem poder de veto. Há, assim, uma supremacia dos EUA e seus aliados nas tomadas de decisão, os quais agem sistematicamente a favor de seus interesses, incorporando outros sujeitos nos processos decisórios, sobretudo os setores empresariais.

Em um mundo pensado pela lógica concorrencial, tudo pode ser mercadoria, e os aspectos econômicos precisam funcionar de acordo com a nova ordem mundial. Um novo modo de governar e uma nova política para a mudança da relação entre sociedade e Estado que atendessem às demandas internacionais eram urgentes e necessários.

O IDEÁRIO NEOLIBERAL E UM NOVO MODO DE GOVERNAR

Considerando sua história e seu discurso, tomamos o neoliberalismo como uma

teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2008, p. 12).

Para se consolidar como tal, o neoliberalismo passa por toda uma trajetória de constituição, que tem como elemento-chave a crise do liberalismo, que vai dos anos 1880 aos anos 1930. Ele se origina da tensão entre os dois tipos de liberalismo, “o dos reformistas sociais que defendem um ideal de bem comum e o dos partidários da liberdade individual como fim absoluto” (Dardot; Laval, 2016, p. 37), e se evidencia na revisão dos dogmas em todos os países industrializados que parecem conciliar-se com as ideias socialistas no campo da economia. Essa revisão dos dogmas “forma o contexto intelectual e político do nascimento do neoliberalismo na primeira metade do século XX” (Dardot; Laval, 2016, p. 38).

A ordem neoliberal pode ser considerada uma ordem espontânea que exige ser reafirmada pelo arcabouço jurídico, como por exemplo o liberalismo austro-americano de Friedrich Hayek³, e também uma ordem construída pela vontade normativa do legislador, como o ordoliberalismo alemão. Independentemente da corrente de filiação, os neoliberais estão convencidos de que uma ação política é necessária para realizar ou mesmo defender a ordem do mercado concorrencial. Esta foi, assim, a base do acordo entre as diferentes correntes do neoliberalismo, formulado pela primeira vez no Colóquio *Walter Lippmann* (1938) em Paris, e posteriormente na Sociedade *Mont-Pèlerin* em 1947 (Dardot; Laval, 2016, p. 71).

A fundação dessa sociedade é um marco na história do neoliberalismo, pois ela conseguiu encarnar uma forte oposição ao “intervencionismo de Estado” e à “escalada do coletivismo”. Foi essa oposição que criou uma espécie de unidade entre as diferentes correntes do neoliberalismo. “Essa junção dos neoliberais ocultou um dos aspectos principais da virada que se deu na história do liberalismo moderno: a teorização

3 Friedrich August von Hayek (1899-1992) foi um economista e filósofo austríaco considerado um dos maiores representantes da Escola Austríaca de pensamento econômico. Foi defensor do liberalismo clássico e procurou sistematizar o pensamento liberal clássico para o século XX. Participante do Colóquio *Walter Lippmann*, realizado durante cinco dias em Paris, a partir de 26 de agosto de 1938, no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Unesco), na rue Montpensier, no centro de Paris. O Colóquio é considerado o momento fundador do neoliberalismo e Hayek um de seus participantes que marcarão a história do pensamento e da política liberal dos países ocidentais após a guerra (Dardot; Laval, 2016, p. 71).

de um intervencionismo propriamente liberal. Era precisamente isso que trazia à luz o Colóquio *Walter Lippmann*” (Dardot; Laval, 2016, p. 73).

Laval (2020) aponta que os intelectuais críticos que tratam com seriedade as análises de Foucault sobre “governamentalidade” tomaram consciência de que

o neoliberalismo não era apenas uma questão de “extensão da mercadorização” ou da “globalização capitalista”, mas de que se tratava de políticas de um gênero novo, e até mesmo de uma nova norma geral visando remodelar o Estado e transformar as subjetividades (Laval, 2020, p. 28).

Nesse sentido, ao retomar as contribuições de Foucault para a conceituação do neoliberalismo, Brown (2019) aponta que

nessa racionalidade os princípios do mercado se tornam princípios de governo aplicados pelo e no Estado, mas também que circulam através de instituições e entidades em toda a sociedade – escolas, locais de trabalho, clínicas etc. Esses princípios tornam-se princípios de realidade que saturam e governam cada esfera da existência e reorientam o próprio *homo economicus*, transformando-o de um sujeito da troca e da satisfação de necessidades (liberalismo clássico) em um sujeito da competição e do aprimoramento do capital humano (neoliberalismo) (Brown, 2019, p. 30-31).

O neoliberalismo se posiciona para impor a ordem de mercado a todas as sociedades e para neutralizar um inimigo suscetível de assumir diferentes faces, dependendo da situação. Harvey (2008, p. 13) aponta que “disso decorre o interesse do neoliberalismo pelas tecnologias de informação e sua promoção dessas tecnologias (o que levou alguns a proclamar a emergência de um novo tipo de ‘sociedade da informação’)”.

Assim, podemos considerar que o neoliberalismo é uma política de meios e por isso necessita de um suporte político, uma governamentalidade. “Na nova racionalidade governamental, por um lado, todo governo é *para* os mercados e orientado por princípios de mercado e, por outro, os mercados devem ser construídos, viabilizados, amparados e, ocasionalmente, até mesmo resgatados por instituições políticas” (Brown, 2019, p. 31, grifo das autoras). São essas duas características que definem a racionalidade governamental neoliberal e que apontam para o reposicionamento e a reorganização do Estado.

Contudo, embora o Estado seja visto como o instrumento encarregado de reformar e administrar a sociedade para colocá-la a serviço das empresas, na governabilidade neoliberal esse mesmo Estado deve curvar-se às regras de eficácia e gerencialismo das empresas privadas. Nesse sentido, Laval (2020, p. 155) aponta que

Bourdieu foi um dos sociólogos mais conscientes de que, com o neoliberalismo, estavam em jogo o destino da ação coletiva e a capacidade política de uma sociedade em manter o controle sobre o futuro. E talvez seja mesmo um dos raros intelectuais a ter concebido o combate ao neoliberalismo como uma luta mortal que comprometia o próprio destino do conhecimento sociológico e do conhecimento em si (Laval, 2020, p. 155).

Nesse sentido, pensar o neoliberalismo com Bourdieu é pensá-lo a partir de sua teoria. Bourdieu analisa o espaço social como um campo em que os agentes atuam de acordo com as posições que ocupam nele e o capital que possuem. Esse capital pode ser de diferentes tipos: econômico, social, político e simbólico. “O campo constitui-se, então, como lugar de lutas por posição e distinção em função do capital adquirido e conquistado” (Noletto, 2019, p. 44).

Assim, consideramos que o Estado se posiciona a serviço dos interesses oligopolistas de circulação do capital e tem seu poder fragmentado em outros agentes do campo, como as entidades públicas estatais, subestatais, híbridas e privadas, operando para promover os interesses do poder estatal e econômico. É, sem dúvida, nessa mudança na configuração e no papel do Estado que se assentam a norma mundial da concorrência e a arte neoliberal de governar os indivíduos (Dardot; Laval, 2016, p. 288).

Subjetivamente, no campo da produção ideológica, a estratégia neoliberal consiste na criação de situações de mercado e produção do “homem empresarial”. O Estado neoliberal se mantém elaborando e reafirmando a violência simbólica (Bourdieu, 2014). Essa violência é simbólica porque é

simbolizada nas suas instituições e organizações estruturadas para o exercício do poder, no sentido de gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações, para que seja viável e possível utilizá-los ao máximo, aproveitando suas capacidades e potencialidades; para aumentar o efeito de seu trabalho, dando utilidade econômica à força de trabalho humana; para apaziguar e

neutralizar as resistências e insurreições às ordens do poder, docilizar os homens politicamente, envidando esforços e estratégias para conter as insurgências contra o poder do Estado (Noletto, 2019, p. 44).

A governabilidade neoliberal regula indiretamente os indivíduos por meio de incentivos e estímulos. Ao fazer com que o ambiente do indivíduo, sua vida, seu trabalho e suas relações se pareçam o máximo possível com o mercado, ela o conduz a se comportar cada vez mais a partir de seus interesses pessoais, sob o discurso do autogoverno, que apregoa que “todo indivíduo tem algo de empreendedorístico dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse ‘empreendedorismo’ humano” (Dardot; Laval, 2016, p. 145). Assim, o individualismo ganha mais força.

Para Dardot e Laval (2016, p. 34), “o neoliberalismo não é o herdeiro natural do primeiro liberalismo, assim como não é seu extravio nem sua traição”: ele é um novo princípio de governo dos homens e do governo de si, uma nova racionalidade, logo, um novo tipo de poder. Como tal, ele tende a estruturar a ação dos governantes e dos próprios governados, considerando uma nova racionalidade governamental que é estruturada pela lógica do mercado.

Desse modo, a extensão do campo da governança significa, mais profundamente, uma mudança na configuração e no papel do Estado.

O Estado foi reestruturado de duas maneiras que tendemos a confundir: de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põem fim ao “Estado produtor”, mas também de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais (Dardot; Laval, 2016, p. 273).

Essas mudanças são sustentadas pela crítica à “falta global de eficácia e produtividade” (Dardot; Laval, 2016, p. 273) do Estado, considerando as exigências do mundo globalizado. Ao contrário do que é dito nos discursos de seus agentes, o Estado neoliberal não é um Estado mínimo, passivo ou mesmo frágil, é um Estado forte e ativo para o capital. Ele opera para impor a lógica da concorrência às relações sociais e instaurar o modelo da empresa em todas as instituições, inclusive as públicas. Nessa direção, Dardot e Laval (2016) apontam duas transformações importantes:

De um lado, a lógica gerencial unifica os campos econômicos, sociais e políticos e cria as condições para uma luta transversal; de outro, desconstruindo sistematicamente todas as instituições que pacificavam a luta de classes, essa lógica “terceiriza” o conflito e dá a ele um caráter de contestação global do Estado empresarial e, por conseguinte, do novo capitalismo (Dardot; Laval, 2016, p. 285).

Assim, o neoliberalismo se apresenta como uma guerra, uma estratégia política de transformação da sociedade segundo o viés concorrencial, o que pressupõe o enfraquecimento ou eliminação das forças opositoras com o objetivo único de impor à sociedade novas normas de funcionamento global. Essa ordem determina o novo *modus operandi* do Estado e do próprio indivíduo, bem como as novas relações na sociedade civil.

NEOLIBERALISMO, NEOCONSERVADORISMO E EDUCAÇÃO

Como já exposto, o neoliberalismo é uma política de meios, e por isso necessita de um suporte político, uma “governamentalidade” (Laval, 2020) para operar, na qual o poderoso mercado dita as regras do jogo. De acordo com Bianchetti (2001), a história dos processos políticos, a partir das últimas três décadas do século XX, pode ser considerada uma etapa da hegemonia neoliberal e um novo modelo de sociedade para o mundo ocidental.

Esses processos também podem ser caracterizados como uma revolução conservadora, com o ressurgimento de um pensamento defensor do *status quo* capitalista, dentro de uma concepção política mais próxima dos elitismos sociais que da democracia. Fazendo referência a Macpherson (1978), Bianchetti (2001) aponta que

este modelo se inclui na caracterização *elitista-pluralista*, sendo uma de suas características principais a que considera:

- a) que a democracia é simplesmente um mecanismo para escolher e autorizar governos, e não uma espécie de sociedade, nem um conjunto de fins morais;
- b) que o mecanismo consiste em uma competição entre dois ou mais grupos, escolhidos por si mesmos, de políticos (elites) agrupados em partidos políticos para os votos que os qualificarão a governar até as eleições seguintes (Macpherson, 1978 *apud* Bianchetti, 2001, p. 19).

Assim, o funcionamento democrático da sociedade se transforma em disputas entre grupos políticos reunidos em partidos políticos, e a democracia se torna um mecanismo de mercado, que tem em sua base uma visão economicista da sociedade, segundo a qual o poder político é dinheiro e o Estado é uma instituição com a possibilidade de acumular poderes limitados (Bianchetti, 2001). Temos assim um modelo de Estado forte para o capital e mínimo para as políticas sociais. Nesse contexto, a “democracia é apenas ‘desejável’, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico” (Freitas, 2018, p. 14).

Dentro do espectro político-educacional, situamos os grupos da direita e suas agendas conservadoras. De acordo com Apple (2003, p. 10), “boa parte da direita está profundamente envolvida com transformações radicais”. Ela coloca em questão a esfera pública, e “as instituições educacionais têm ocupado um lugar central nas críticas direitistas” (Apple, 2003, p. 10).

Beck e Santos (2022) procederam a uma revisão de literatura a partir do que chamam de “clássicos das escolas de pensamento político-ideológico” do conservadorismo e do neoconservadorismo⁴ para caracterizar o movimento conservador no contexto internacional. Somadas a essa revisão, também apresentam análises feitas por Apple (2001, 2003, 2004, 2012). Os autores apresentam uma síntese das características marcantes do pensamento conservador. Trata-se da defesa da “retomada da ideologia conservadora de cunho contrário à esquerda política, anticomunista, tradicionalista e moralizante, principalmente pela influência americana no anseio neoconservador de ‘exportar’ sua democracia para o resto do mundo” (Beck; Santos, 2022, p. 16). Nessa guerra ideológica, o campo da educação tem sido arena de muitas disputas por diferentes agentes.

4 “Burke [...], em suas reflexões sobre a Revolução Francesa; Kirk [...], que explicou a formação da mente conservadora; Rand [...], que defendeu menor intervenção do Estado nas esferas regulatórias e econômicas; Sowell [...], um economista que abordou questões raciais, sociais, educacionais e econômicas sob a perspectiva conservadora; e Scruton [...], que explicou o conservadorismo de forma sucinta, concisa e direta” (Beck; Santos, 2022, p. 11).

Nessa direção, Apple (2003, 2005) analisou a “temporada de caça à educação” (Apple, 2003, p. 1) a partir dos processos que o autor denomina “modernização conservadora”, e que define como

a complicada aliança, por trás das ondas ininterruptas de reformas educacionais, que centraram em torno de compromissos neoliberais com o mercado e um suposto Estado fraco, ênfase neoconservadora acerca de um controle mais forte sobre o currículo e valores de “novas propostas de gerenciamento” para instalar formas rigorosas de responsabilidade na escola, em todos os níveis (Apple, 2005, p. 29).

Os neoliberais são o grupo com o capital simbólico mais poderoso na sustentação da modernização conservadora, pois atuam diretamente no que já denominamos aqui de uma nova racionalidade, a econômica, que opera a partir da “estranha combinação de mercantilização, por um lado, e centralização do controle, por outro” (Apple, 2005, p. 30), orientada pela visão de um Estado fraco. Nesse sentido, “o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim” (Apple, 2003, p. 44). Nessa lógica de pensamento é que se sustentam o enfraquecimento e os ataques às instituições públicas, principalmente às escolas, as quais, segundo os neoliberais, geram muitos gastos e poucos resultados. “A eficiência e uma ‘ética’ da análise custo-benefício são as normas dominantes” (Apple, 2003, p. 44) no processo de “avaliação” das escolas.

Os alunos são vistos como capital humano para competir eficiente e efetivamente na sua futura condição de trabalhadores, e por isso todo capital financeiro investido nesses alunos precisa ser convertido em resultados que possam ser quantificados e mensurados. Os ataques às instituições públicas se dão justamente por causa da suposta “não produção de resultados” – os resultados que o mercado precisa receber, mão de obra qualificada e barata, e se possível, bons operadores de máquinas que funcionem como elas, sem pensar ou mesmo questionar o que estão fazendo. “Portanto, para os neoliberais, as escolas públicas, além de estarem fracassando com os nossos filhos enquanto futuros trabalhadores, estão, como quase todas as instituições públicas, sugando o sangue da vida financeira dessa sociedade” (Apple, 2003, p. 45).

Nessa nova racionalidade, a ideia de “consumidor” é crucial para compreendermos as mudanças no campo da educação, que passa a ser

um produto a ser consumido, e, pela lógica do consumo, comprado. Logo, precisa-se de bons produtores desse produto, e o consumidor precisa ter “liberdade de escolha” na hora de adquiri-lo. “A ‘liberdade de escolha do consumidor’ é a garantia da democracia” (Apple, 2003, p. 45); por conseguinte, “a democracia é transformada em práticas de consumo” (Apple, 2003, p. 46), transformando assim o conceito de democracia, que é político, em um conceito econômico.

Assim, a educação também se torna um produto a ser vendido no mercado. Se concebemos a educação como um direito, é inconcebível pensá-la como um produto. A estratégia, então, é mudar a forma como a educação é pensada, uma estratégia ideológica a longo prazo de legitimação de seu “valor” como garantia do direito constituído e do “sentido” da necessidade social (Apple, 2003, 2005).

É nessa perspectiva que a combinação de neoliberalismo e neoconservadorismo ganha força no campo educativo. “Para se comercializar algo como a educação, primeiro ela deve ser transformada em um *commodities*, um ‘produto’. O produto, então, se destina a atender a diversos fins” (Apple, 2005, p. 46). Conforme Brandão (2007), a educação é uma prática humana e social que tem como fim a criação da cidadania democrática e crítica. Ao dissociá-la de sua dimensão humana e social, oculta-se o interesse político por trás disso, a fim de usá-la como uma arma de controle e inclusive conduzi-la para direções divergentes da sua função precípua. É com esse viés que a racionalidade neoliberal concebe a educação, dissociada de sua dimensão humana e social, com finalidades diversas, uma das quais é atender os anseios do mercado em linha com a agenda neoconservadora.

Por isso, o grupo dos neoliberais é o mais influente na sustentação da modernização conservadora, atuando em conjunto com os neoconservadores que anseiam pelo retorno da disciplina e do saber tradicional, que seria uma educação “pura”, sem “viés ideológico”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de um Estado que serve aos interesses do mercado, as instituições públicas precisam funcionar como empresas, gerando resultados que possam ser mensurados e que atendam um “padrão de qualidade” nivelado por sistemas de avaliação em larga escala, e

transformando as relações sociais em relações de concorrência. A educação se torna um produto e, como um produto, pode ser comercializada por quem detém o capital para vendê-la.

A educação é transformada em uma mercadoria. Como mercadoria, alguns podem comprá-la, mas outros não; logo, a noção de educação como direito vai sendo esvaziada (Santos, 2001). O privado é sinônimo de qualidade, e o público da ausência dela. A qualidade é medida por avaliações em larga escala. A laicidade, ironicamente, é “demonizada”. A proposta de uma educação como prática de liberdade, de emancipação, é chamada de “doutrinação esquerdista”. Investimentos em educação são “gastos”. E assim os discursos antidemocráticos vão penetrando a sociedade como “mudança do senso comum”, numa estranha combinação de mercantilização e centralização do controle (Apple, 2005).

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. São Paulo: DP&A Editora, 2005.
- BECK, Donizete Ferreira; SANTOS, Rodrigo Barboza dos. O conflito do neoconservadorismo brasileiro com Paulo Freire: a disputa entre a opressão e a autonomia. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, n. 60, e14824, jan.-mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.14824>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 56 (Coleção Questões da Nossa Época).
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)**. 1. ed. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.
- CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução de Marcia Pereira Cunha e Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.
- MARTINS, Erika Moreira. **Movimento “Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. Um estudo sobre estado: apontamentos a partir de Bourdieu e Weber. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 43-55, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7151>. Acesso em: 31 mar 2021.
- OSÓRIO, Jaime. **O estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o País se deixa manipular pela elite. São Paulo: Leya, 2015.
- STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seus malefícios**. Tradução de Bazán Tecnologia e Linguística. São Paulo: Futura, 2002.

TENSÕES EDUCACIONAIS E OS DIREITOS HUMANOS

O caso de fechamentos de escolas rurais em Inhumas/GO

GUILHERME TEIXEIRA GOMES
KEIDES BATISTA VICENTE

Na esfera educacional de Inhumas, em Goiás, o cenário se apresenta complexo, repleto de desafios que exigem uma análise aprofundada das tensões entre políticas educacionais e direitos humanos. O fechamento de escolas rurais na região não se limita a uma decisão administrativa; é um fenômeno que instiga reflexões sobre o acesso à educação, a equidade e, essencialmente, o respeito aos direitos fundamentais. Isso levanta diversas questões relevantes. Qual é a razão para o fechamento de escolas na área rural? Como o fechamento de escolas impacta o processo de formação de crianças e jovens que residem na área rural? Essas indagações demandam uma análise conceitual e de uma pesquisa inicial sobre os dados apresentados pelo poder público. Desse modo, o presente artigo é uma incursão nesse contexto, explorando as implicações políticas e educacionais decorrentes de tais decisões.

Ao direcionar nosso olhar para o fechamento de escolas rurais, é importante entender que as políticas educacionais relacionadas ao encerramento dessas instituições estão intrinsecamente ligadas às ideias pleiteadas pelo ideário neoliberal, impulsionadas pelo agronegócio. Destacamos não apenas a logística administrativa, mas, sobretudo, as consequências tangíveis para comunidades específicas. Como ponto principal, essa análise busca iluminar os desafios enfrentados por estudantes e suas famílias em regiões rurais, sublinhando a relevância de políticas educacionais sensíveis às particularidades locais. A

compreensão desses impactos torna-se crucial para a construção de estratégias que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva, alinhada aos princípios dos Direitos Humanos.

Em termos metodológicos, realizamos um estudo bibliográfico buscando desvelar as tensões educacionais geradas pelos fechamentos de escolas rurais no contexto brasileiro, com destaque para Inhumas, Goiás. Essas pesquisas estão principalmente ligadas aos direitos humanos e às políticas educacionais condicionadas pelo neoliberalismo, observando através desses embates a construção de como está, de fato, a educação voltada para o jovem morador da área rural.

Nesse contexto, a reflexão crítica sobre as escolhas educacionais é imperativa. Propomos investigar não apenas o fechamento das escolas rurais como um ato isolado, mas também como parte integrante de um sistema mais amplo. Ao fazê-lo, aspiramos contribuir para o diálogo sobre a construção de uma sociedade que reconheça a educação como alicerce essencial para o exercício pleno dos direitos humanos. Este artigo, portanto, emerge como um convite à análise profunda e à reflexão coletiva sobre o futuro da educação em Inhumas, sempre ancorado na defesa intransigente dos direitos fundamentais.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO FOMENTO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas educacionais desempenham um papel crucial na garantia de acesso à educação de qualidade, bem como na promoção da equidade educacional. É essencial compreender como essas políticas podem se tornar instrumentos eficazes na efetivação dos direitos humanos em contextos rurais, onde as disparidades educacionais frequentemente refletem desigualdades socioeconômicas.

No cenário rural, abordar questões como acesso, qualidade e relevância do ensino é fundamental para assegurar que os princípios fundamentais dos direitos humanos se estendam a todas as comunidades, independentemente de sua localização geográfica. Vale ressaltar que o sistema escolar brasileiro é urbano, o que muitas vezes resulta no descaso em relação às políticas educacionais voltadas para o campo. Esse descompasso acaba por afastar o jovem morador do campo do ambiente ao qual pertence, uma vez que o campo é tratado como uma

extensão dos paradigmas pensados para as cidades, em que, segundo Arroyo, temos que

a formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (Arroyo, 2007, p. 158).

Nesse contexto, torna-se fundamental ampliar a visão sobre os sujeitos que vivem no campo, muitas vezes percebidos como “os outros”. É crucial compreender que as políticas públicas e educacionais devem direcionar-se para realidades distintas e específicas de cada local, de cada povo, a fim de alcançar efetividade. Conforme alertado por Arroyo (2007, p. 160), as políticas universalistas, que negligenciam a realidade do indivíduo, desconsiderando diferenças de território, etnia, raça, gênero e classe, acabam excluindo indivíduos desses direitos, normas e políticas por serem generalistas.

A formulação de todo o material, políticas e pensamento educativo está intrinsicamente ligada a essa abordagem generalista. Como cidadãos de direitos, é necessário lutar pelo reconhecimento das diferenças e especificidades. Para tanto, é imprescindível acolher a luta de todos, concedendo voz às pessoas para compreendermos a realidade de cada um. Ao focar na educação do campo, é preciso reconhecer as necessidades reais dessas pessoas. Incorporar na agenda educacional do campo aspectos culturais, modos de vida e a realidade local proporciona um acolhimento eficaz, um abrigo, permitindo que os indivíduos usufruam desse espaço e contribuam com o seu modo de vida. Tal abordagem destaca a importância de observar que

um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a

sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002, p. 18)

É necessário reconhecer previamente que esses indivíduos são sujeitos de direitos, sendo o acesso à educação um direito deles, o qual deva ser garantido com qualidade. As políticas educacionais devem se preocupar em integrar as experiências dessas pessoas. No entanto, é preciso também compreender as diferenças entre esses sujeitos, considerando as particularidades de cada local, vivência e região ao formular políticas educacionais específicas para esses contextos.

Para Caldart (2002, p. 21), o campo abrange uma diversidade de sujeitos, incluindo pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, caipiras, entre outros. Alguns estão ligados a formas de organização popular, enquanto outros não, e cada um com sua particularidade. Assim, todos contribuem para uma identidade em comum: são parte do povo brasileiro que reside no campo, sujeitos a opressões e discriminações econômicas, políticas e culturais.

AS TENSÕES EDUCACIONAIS E OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Compreender o campo como um espaço complexo, permeado por pessoas distintas, com interesses diferentes, com perspectivas e realidades diversas abre margem para a discussão de como promover políticas educacionais mais condizentes. Além disso, é essencial reconhecer que tais diferenças podem gerar conflitos de interesses, e dentro dessa perspectiva cabe a nós entender que o poder de alguns se sobressai a outros, gerando certa frustração em relação à implementação de políticas educacionais e Direitos Humanos diante dessas situações.

Vale ressaltar que a educação deveria ter um aspecto mais humanista, conforme Sader (2007, p. 80):

Educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares.

A interação direta com as atividades agrícolas e a ligação com a terra moldam as perspectivas e demandas das pessoas no campo. Silva *et al.* (2021) destacam a desigualdade social brasileira no campo, evidenciando a subordinação de um grupo de camponeses para uma elite agrária. Esse grupo, composto por meeiros, assentados, diaristas e outras categorias de camponeses, enfrenta processos históricos e simbólicos distintos, refletindo em disparidades no acesso e permanência na educação.

No atual cenário, as políticas públicas, essencialmente as educacionais, parecem perpetuar o poder da classe burguesa. O Estado, em vez de zelar pela equidade, muitas vezes age de acordo com seus próprios interesses, administrando as contradições. No entanto, Santos e Garcia (2020) destacam a classe trabalhadora do campo como uma contraposição aos ideais do neoliberalismo capitalista, transformando o campo em um espaço de resistência no enfrentamento ao capital.

Entendemos, assim, que nem todas as pessoas que tenham uma ligação com o campo buscam melhorias nas políticas públicas e educacionais voltadas para essas regiões, muitas vezes priorizando o capital em detrimento do humano e propagando a falsa ideia de que o investimento educacional qualitativo nessas áreas é uma perda de tempo. Podemos notar assim que,

na contemporaneidade, para os capitalistas o campo é entendido como uma indústria do agronegócio, assim o esvaziamento do campo faz parte das estratégias de manutenção dessa lógica. As ações neoliberais que contribuem para tal objetivo giram em torno do abandono, precarização e fechamento de escolas do campo, assim os governantes efetivam políticas que inviabilizam tais estratégias, a exemplo da manutenção da estrutura agrária, redução de custos econômicos na área da educação, saúde, cultura serviços sociais, política de nucleação de escolas e o transporte escolar que beneficia o setor automobilístico (Santos; Garcia, 2020, p. 270).

Nesse caso, é preciso reconhecer essas esferas de poder, entender suas motivações e a dinâmica subjacente, buscar garantir que o lado mais vulnerável nessa disputa de interesses reconheça seu papel como sujeito de direitos e emule isso nas lutas por equidade através das políticas públicas, pois assim esses sujeitos conseguirão melhorar a sua vida e da comunidade que os cerca. Para Candau (2022), é preciso humanizar o humano, empoderar tais sujeitos para mitigar as diferenças

entre cada um, para que se tornem menos agressivas e essas relações de poder que sempre permearam a sociedade tenham um pouco mais de equidade.

Assim, as esferas de poder que influenciam o campo moldam as relações individuais e coletivas, impõem falsas obrigações e acabam por imobilizar a luta de determinados sujeitos que não conseguem avançar contra essas forças. É preciso se unir, gritar, lutar, se reconhecer como um sujeito de direitos e fazer com que as políticas públicas se façam presentes para uma melhoria no que tange à educação rural. Esse direito é respaldado pela legislação brasileira, estabelecido na Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação em todos os níveis, e reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, notadamente em seu artigo 53 da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

Nesses aspectos, a interseção entre os direitos humanos e a educação do campo é fundamental para promover a equidade e a justiça social. É importante instilar tais direitos na mente desses sujeitos, permitindo que se reconheçam para além das salas de aula. Eles devem ser capazes não só de se organizar nas escolas, mas também de efetivar suas lutas e concretizar as conquistas desses direitos. Isso, pois, está intrinsecamente ligado às suas vivências, refletindo o modo de vida que condicionará lutas contra esses poderes que os diminuem enquanto sujeitos moradores do campo. Para tanto, é imprescindível considerar que

as teorias e práticas educativas operam com formas de conhecer, mas pres-supõem formas de pensar o conhecimento e de pensar os sujeitos sociais. Sobretudo, de pensar e tratar os Outros nos padrões de poder, nas relações de trabalho, de produção, de apropriação/expropriação da terra, da renda, dos direitos. O padrão de saber, de pensar os outros e de pensar-se o Nós está atrelado ao padrão de poder, de dominação/subordinação dos outros povos, raças, classes na especificidade da nossa história a partir da empreitada catequética até a empreitada da educação pública popular. As crianças, adolescentes, populares carregam às escolas formas de pensá-las atreladas a seu lugar, deles e de seus coletivos de origem, ao padrão de poder. As suas resistências como coletivos são a essas formas de pensá-los e alocá-los nesses padrões de poder/subordinação. São tentativas individuais e coletivas de se libertar dessas formas de pensá-los e submetê-los. Há históricas tensões nesse padrão de poder/saber que os movimentos sociais retomam e radicalizam (Arroyo, 2012, p. 38).

Isso evidencia que, mesmo estabelecida em lei como um direito fundamental, a luta pela efetivação desses direitos persiste com um empenho ainda maior. Aqui, temos uma batalha contra um sistema que favorece poucos em detrimento do poder do capital, prejudicando milhares de pessoas cujas vivências, cultura, valor, educação são subalternizadas e negligenciadas. A situação vista de maneira abrangente demonstra toda a sua complexidade, mas a seguir vamos afunilar essa questão nas políticas educacionais, destacando os fechamentos de escolas rurais.

O CASO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS EM INHUMAS, GOIÁS

Ao discutir os encerramentos de escolas rurais, é importante salientar que a discussão sobre a implementação de políticas educacionais ligadas diretamente a diretrizes neoliberais deve acontecer de forma mais efetiva, pois agrava o esvaziamento do campo brasileiro.

Os ideais neoliberais estão diretamente ligados às políticas de nucleação e do transporte escolar, conforme explicado por Santos e Garcia (2020). Essas políticas de nucleação tiveram início nas décadas de 1970 e 1980, sendo ampliadas em decorrência da LDB de 1996 e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e da Valorização do Magistério (Fundef). Isso resultou em uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental, reunindo diversas escolas ou salas vazias e agrupando-as em um único núcleo, em distritos ou comunidades de determinadas regiões.

Com o fechamento de diversas escolas rurais, o município é obrigado a fornecer transporte escolar aos moradores do campo para esses núcleos integrados ou para escolas urbanas. Essa situação levanta questionamentos sobre o que de fato é o melhor para o sujeito morador do campo, que precisa se deslocar às vezes em longas jornadas para ter acesso à educação, que não expressa seu modo de vida, sua cultura e suas raízes. Observa-se que

muitos dos governantes municipais ao longo do tempo, constantemente viabilizam o transporte escolar no campo com o objetivo de diminuir custos com a manutenção de escolas nas comunidades rurais, assim utiliza o transporte escolar para o deslocamento em grandes percursos entre comunidades que geograficamente e culturalmente são díspares, e para agravar

a situação há predominantemente o deslocamento campo/cidade, distanciando as crianças, jovens e adultos de sua cultura e do seu modo de viver no e do campo (Santos; Garcia, 2020, p. 271-272).

Para avançarmos na compreensão e avaliação do problema de fechamentos de escolas rurais ao longo dos anos, é importante caracterizar inicialmente o cenário nacional, considerando a redução do número de escolas nas zonas rurais ao longo do tempo. Este é um problema potencial, que tem se agravado progressivamente. A seguir, apresentamos o panorama dos fechamentos de escolas rurais ocorridos no Brasil no período de 1995 a 2014:

Quadro 1 – Número de escolas públicas no Brasil no período de 1995 a 2014

| Ano | Urbano | Rural |
|------|--------|---------|
| 1995 | 63.793 | 136.825 |
| 1996 | 61.031 | 139.923 |
| 1997 | 63.310 | 136.518 |
| 1998 | 64.048 | 124.418 |
| 1999 | 68.680 | 118.942 |
| 2000 | 70.481 | 116.371 |
| 2001 | 72.079 | 112.521 |
| 2002 | 73.253 | 106.480 |
| 2003 | 74.352 | 102.322 |
| 2004 | 75.210 | 99.482 |
| 2005 | 75.783 | 95.728 |
| 2006 | 76.839 | 91.391 |
| 2007 | 77.949 | 87.720 |
| 2008 | 79.205 | 86.104 |
| 2009 | 79.984 | 82.647 |

| Ano | Urbano | Rural |
|------|--------|--------|
| 2010 | 80.579 | 79.027 |
| 2011 | 81.258 | 75.828 |
| 2012 | 81.910 | 73.666 |
| 2013 | 82.432 | 70.260 |
| 2014 | 82.957 | 66.919 |

Fonte: Santos e Garcia (2020).

Os dados apresentados corroboram a ideia de que o fechamento de escolas rurais diminuiu gradualmente ao longo dos anos, passando de 136.825 escolas no Brasil no ano de 1995 para 66.919 em 2014. Esse número pode ser ainda maior de 2014 até 2024, após 10 anos desde os dados apresentados. Esses números refletem o impacto do ideário neoliberal nas políticas educacionais, especialmente aquelas relacionadas ao agronegócio, que buscam maximizar o lucro e minimizar os gastos, principalmente na educação dos residentes no campo.

Ao observarmos tais dados em esfera nacional, é imprescindível também perceber como esse movimento de fechamento de escolas rurais afeta regionalmente Goiás, pertencente à região Centro-Oeste do Brasil, que segue o padrão do restante do país, apresentando uma redução na quantidade de escolas rurais. De acordo com Souza e Silva, dados sobre o índice de fechamento de escolas rurais na região de Goiás revelam:

Em 2000, havia 1.824 escolas no campo destinadas aos filhos dos camponeses. Atualmente, são apenas 27% dessas escolas no meio rural, em decorrência do fechamento de escolas no campo mediante, dentre outros fatores, o avanço do agronegócio. Esse fato é preocupante, pois a escola no/do campo é um dos principais instrumentos de recriação do campesinato, sendo uma instituição de suma importância para sua permanência no campo. Restaram, atualmente, 491 escolas no campo no estado de Goiás. Trata-se de escolas com características distintas, abarcando as multiterritorialidades desse espaço, assim, há escolas em território quilombola (município de Cavalcante), indígena e de reforma agrária, que são marcados por intensos conflitos, como aquelas dos acampamentos e assentamentos da luta pela terra (Souza; Silva, 2020, p. 8).

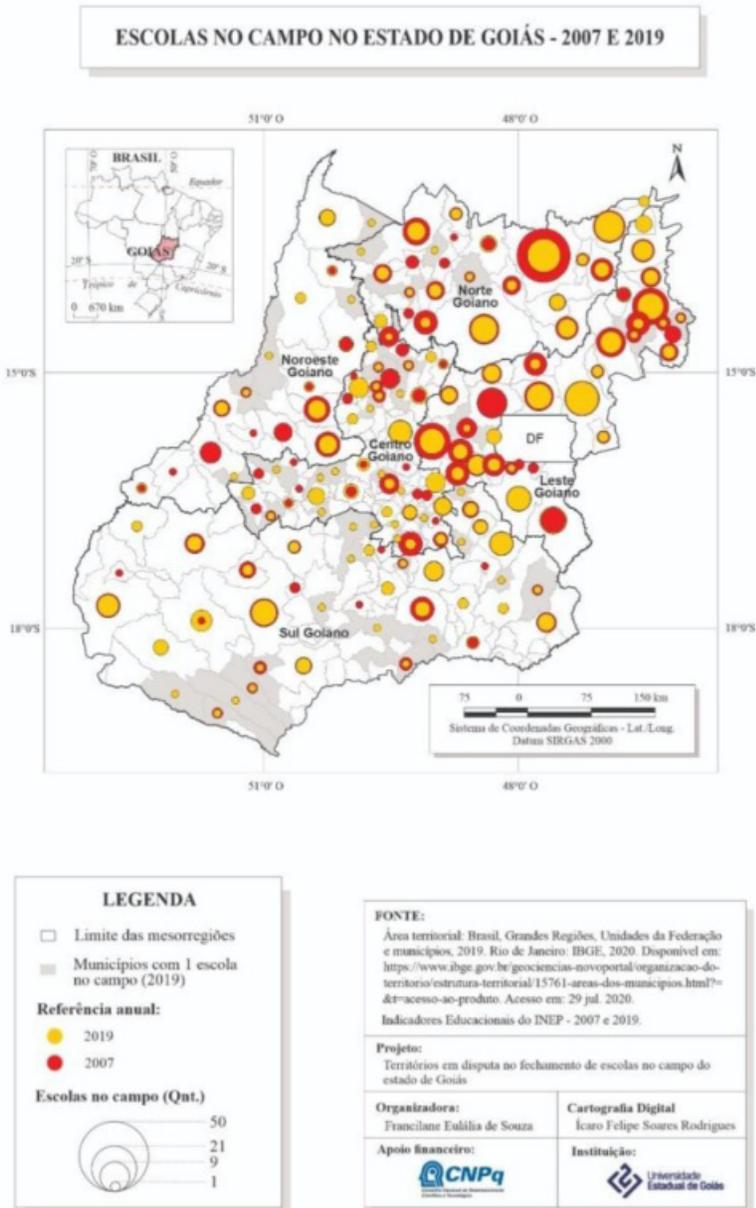
A perspectiva de Souza e Silva (2020) destaca que muitos desses municípios sem escolas possuem crianças no meio rural em idade escolar sendo transportadas do campo para as cidades. Isso levanta questionamentos sobre a qualidade do ensino oferecido a essas pessoas enquanto sujeitos residentes no campo. Tais indivíduos muitas vezes não se adaptam a essas realidades, resultando, em várias ocasiões, no abandono escolar e na privação de seus direitos. Além disso, alguns optam por deixar as áreas rurais em busca de uma vida melhor nas cidades.

No Mapa 1, apresentamos uma imagem do panorama de distribuição das escolas rurais em Goiás, que evidencia não apenas a diminuição do número de escolas entre 2007 e 2019, mas também o problema da ausência dessas escolas em todos os municípios, como seria esperado. A redução de escolas rurais em Goiás atinge níveis alarmantes, revelando, a cada novo dado, um agravamento nas políticas educacionais que necessitam ser revisadas e discutidas para reverter esses números.

Ampliando a investigação sobre o fechamento de escolas rurais, é preciso explorar questões relacionadas à cidade de Inhumas, situada no Estado de Goiás. No Plano Municipal de Educação de Inhumas (Gestão 2015-2025, p. 12), é destacado que a origem da cidade remonta ao final do século XIX, quando surgiu como um vilarejo denominado Goiabeiras, servindo como ponto de repouso para tropeiros. Inicialmente, funcionava como um distrito administrado pelo município de Curralinho (atual Itaberaí). Mais tarde, o Conselho Municipal alterou o nome para Inhumas, em referência à abundância da ave inhuma na região. Em 1931, Pedro Ludovico Teixeira decretou a emancipação da cidade.

O Plano Municipal de Educação de Inhumas (Gestão 2015-2025) fornece informações adicionais relevantes sobre a cidade. A área total do município é de 613,349 km², com um perímetro urbano de 20,42 km². Em 2015, a estimativa populacional era de 51.144 pessoas, sendo que, em 2010, pouco mais de três mil eram residentes no campo. Inhumas tem como principais setores econômicos o agronegócio, a indústria e os serviços. Após delinear os aspectos significativos sobre Inhumas, apresentaremos a seguir um quadro sobre o fechamento de escolas rurais na região, que, assim como em nível nacional e estadual, evidenciou uma diminuição em seus índices ao longo do tempo.

Mapa 1 – Escolas no Campo, Estado de Goiás – 2007-2019



Fonte: Souza e Silva (2020).

Quadro 2 – Número de escolas rurais em áreas específicas – rede municipal em Inhumas

| Área | Ano Número de Escolas |
|-----------------|-----------------------|
| Escola do Campo | 2007 — |
| | 2008 7 |
| | 2009 6 |
| | 2010 5 |

Fonte: Plano Municipal de Educação da Cidade de Inhumas (Gestão 2015-2025).

Esses dados evidenciam a diminuição das escolas rurais em Inhumas, Goiás. Tais informações alinham-se com as tendências nacionais e regionais, indicando uma rápida onda de fechamento de escolas rurais nessa localidade. Os dados revelam uma redução de 7 para 5 escolas rurais entre 2008 e 2010, um declínio significativo, considerando a importância econômica e social da região, vinculada à agropecuária e à presença de muitas pessoas na zona rural.

É crucial notar que atualmente existe apenas uma escola rural em Inhumas, Goiás, denominada Escola Municipal Rural Monsenhor Angelino. Conforme o Guia de Escolas do Brasil, essa instituição oferece educação básica, abrangendo as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com uma média anual de até 50 matrículas. A escola, no entanto, carece de recursos de acessibilidade, como rampas, pisos táteis, corrimãos, entre outros. Os recursos educacionais incluem um DVD, um aparelho de televisão e um computador *desktop*. Importante destacar a carência de instalações como auditório, biblioteca, sala de professores, entre outras.

Este panorama reforça nossa crítica à negligência das políticas públicas em relação às escolas na zona rural. É perplexo observar o predomínio do capital sobre o aspecto humano, refletido no fechamento de escolas. Isso resulta na migração forçada dos habitantes rurais para áreas urbanas, abandonando suas casas, cultura e raízes em busca

de melhores condições para seus filhos e famílias, conforme apontado por Silva e Júnior:

A educação, no meio rural, não se constituiu, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro. Isso privou a população do campo, em especial a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral. Este fato contribuiu para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir de 1950. O êxodo rural de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo (Silva; Júnior, 2012, p. 317).

Ao abordar o fechamento de escolas rurais, é notório que, de acordo com o parágrafo único do artigo 28 da LDB, incluído pela Lei n. 12.960/2014, encerrar uma escola rural requer prévio diálogo com a comunidade local e a elaboração de um diagnóstico sobre o impacto da ação, além da manifestação da comunidade escolar. Infelizmente, muitas vezes esse processo não ocorre conforme o necessário, visto que escolas são fechadas pelo poder público municipal, que sugere à comunidade local que a escola urbana é uma opção superior à escola rural. Tal argumentação se baseia na alegação de que o poder público municipal enfrenta dificuldades em manter uma escola rural devido à escassez de financiamento estadual e federal, além de apresentar baixo índice de matrículas anuais, tornando onerosa a sua manutenção em comparação com as escolas urbanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos referenciais teóricos e nos dados elencados ao longo do texto, pudemos observar que a educação estabelecida em lei, garantida pelos direitos fundamentais e humanos, não é respeitada em virtude dos interesses do capital. O ideário neoliberal, fomentado pelo agronegócio, tem contribuído para o fechamento de escolas rurais brasileiras. Este trabalho busca alertar as pessoas acerca desse fato e também as alertar sobre seus direitos, tentando juntá-las em prol de uma luta que abrange a todos. Que não deixemos nos perder de nossas raízes, culturas, modos de vida sertaneja porque fazem parte da nossa

história e estabelecem a realidade de muitas pessoas em questão de vulnerabilidade.

Através de um estudo bibliográfico, foi possível compreender as tensões educacionais ligadas pelas políticas públicas e estabelecer os direitos humanos como caminho para melhorar a qualidade da educação nas escolas no campo. Identificamos, através de gráficos e dados qualitativos e quantitativos, o agravamento ao longo do tempo nos fechamentos de escolas rurais e o quão preocupante está a realidade de algumas pessoas. E que mesmo estabelecidos em leis, muitos desses direitos ligados às políticas educacionais não se materializam na prática, apenas ficam grafados em papéis sem uma finalidade real.

Buscamos, assim, integrar efetivamente a educação do campo aos princípios dos direitos humanos, e possibilitar a construção de um cenário educacional mais equitativo e inclusivo. Que consigamos inspirar reflexões e ações que promovam uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas também fortaleça os alicerces dos direitos humanos em todas as comunidades, independentemente de sua localização geográfica. Que possamos enfim entender aquela máxima do pensamento de Paulo Freire que diz que a educação não muda o mundo, a educação transforma as pessoas e as pessoas mudam o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, João Paulo Guerreiro de *et al.* Juventude rural e escolarização: da negação de direitos às possibilidades de resistência na Chapada do Apodi-Ceará. **Research, Society and Delepnent**, v. 9, n. 8, 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Políticas de formação de Educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União** de 16 de julho de 1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL, Guia de Escolas. Disponível em: <https://escolas.com.br/unidade-escolar-publica-municipal-rural-monsenhor-angelino-52071626>

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas** (org.). Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.)

CADAU, Vera Maria Ferrão; FERNADES, Yrama Siqueira. Direitos humanos, diferenças e educação: desafios para o cotidiano escolar. **Revista Momento – diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 31, n. 1, p. 40-56, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i01.13436>.

INHUMAS. **Plano Municipal de Educação da Cidade de Inhumas – Goiás, gestão 2015-2025**. Documento Base – Plano Municipal de Educação – Inhumas-GO.

LIMA, Vanderlei Rocha. **Reflexões sobre educação do campo e a formação de professores do meio rural**. In: SANTOS, Arlete dos *et al.* (org.). **Educação do campo**: Ilhéus, BA: Editus, 2020.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e educação: território e globalização**. In: VII Colóquio de Pesquisa em Instituições Escolares: pedagogias alternativas. PPGE da Uninove-SP, de 9 a 11 de novembro de 2011.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANTOS, Vanessa Costa; GARCIA, Fátima Moraes. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, dossiê n. 4, v. 1, out. 2020.

SILVA, Matheus Lucio dos Reis. *et al.* Juventudes rurais: a inclusão excludente na educação urbana. In: Baru, Goiânia, 2021.

SILVA, Maria Vierira; JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. Políticas educacionais para a educação do campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 314-332, set. 2012.

SOUZA, Francilane Eulália de Souza; SILVA, Edson Batista da. A educação no/do campo no Cerrado goiano: avanços e retrocessos. **Élisée: Revista de Geografia da UEG**, Goiás, v. 9, n. 2, e922016, jul./dez. 2020.

A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO RURAL BRASILEIRO

Entre lutas e conquistas

LUIZ FERNANDO PIRES NICOLAU
CARLA CONTI DE FREITAS

Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler. (Arroyo, 2005, p. 71)

O espaço rural brasileiro representa um local de grande importância em termos econômicos, sociais e culturais para o nosso país. Discutir os modelos de educação ofertados à população camponesa requer compreender os diversos contextos e momentos políticos e econômicos vivenciados pelo Brasil. Esses contextos moldaram uma trajetória de lutas, resistências e conquistas das comunidades rurais ao longo da história do Brasil, que reforçam a busca pela efetivação de uma educação voltada às especificidades socioculturais das populações camponesas.

Por meio de uma revisão bibliográfica, com referência em Arroyo (2004), Caldart (2004), Fernandes (2004), Leite (1999), Piletti (1990), entre outros, este capítulo aponta as principais mudanças econômicas e sociais, vivenciadas pelo Brasil ao longo dos anos. Um processo que refletiu nas visões direcionadas ao espaço rural brasileiro que por longos anos foi considerado um espaço exclusivo de produção de riquezas (Caldart, 2004), desconsiderando os direitos sociais e culturais de seus habitantes.

Nesse sentido, apresentamos os principais projetos e políticas criadas para o atendimento educacional das populações campestres no contexto histórico brasileiro. Evidenciamos o distanciamento das ações educativas com a realidade sociocultural dessas populações e o papel dos movimentos sociais em defesa do campo, na luta por um ensino que reconheça o espaço rural como um ambiente de produção de vida e cultura.

DA COLONIZAÇÃO À REPÚBLICA: OS PROJETOS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO NO BRASIL

Os princípios da história brasileira são marcados por uma longa marcha de exploração, natural e sociocultural, que se inicia com a invasão dos portugueses no ano de 1500. O que estava em jogo neste contexto era a dominação dos povos aqui existentes, buscando a instauração de uma educação capaz de civilizar os nativos que representavam impasses nos pretextos exploratórios e econômicos da coroa portuguesa (Piletti, 1990).

Temos então, no período colonial no Brasil, um ensino lusitano-religioso que buscava, sobretudo [...], transmitir normas de comportamento, ensinar ofícios necessários para o desenvolvimento da colônia aos indígenas e posteriormente a negros escravizados (Viero; Medeiros, 2018, p. 13).

Mesmo após a independência do Brasil, no ano de 1822, o cenário manteve sem grandes alterações. A aprovação da Constituição do Brasil Imperial, no ano de 1824, trouxe em seu artigo 179, parágrafo XXXII, o “direito à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos brasileiros” (Brasil, 1824). No entanto, como lembra Piletti (1990, p. 147), “os escravos eram proibidos de frequentar as escolas”, pois não eram considerados cidadãos brasileiros, do mesmo modo que as mulheres, indígenas e estrangeiros.

Com a Proclamação da República em 1889, surgem os primeiros projetos de educação destinados à população campestre brasileira. A crise econômica que atingiu o mundo a partir de 1929 chega ao Brasil, impactando o setor agropecuário. Inicia-se então um grande processo de êxodo rural, levando o governo federal a planejar alternativas para evitar a superlotação das cidades. Neste âmbito, o governo federal cria o Ruralismo Pedagógico, com o objetivo principal de manter os povos campestres no

espaço rural (Neto, 2016), por meio de uma proposta escolar, que tinha como base a oferta de conhecimentos que pudessem ser usados na agricultura, na pecuária e em outras necessidades de seu cotidiano.

Com a aprovação da Constituição de 1934 ocorrem mudanças significativas no âmbito da educação destinada às populações residentes no espaço rural brasileiro. A nova constituinte estabeleceu a Educação Rural¹ como um direito, passando inclusive a dispor um orçamento anual específico para a sua execução, determinando em seu artigo 156, parágrafo único, que, “para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (Brasil, 1934).

Três anos após a promulgação da Constituição de 1934, foi instaurada no país, no dia 10 de novembro de 1937, por meio de um golpe de Estado liderado por Getúlio Vargas, a era do Estado Novo. Nesse mesmo ano foi promulgada uma nova Constituição Federal, que, sob o “prisma” de uma industrialização ainda “germinando”, passou a priorizar a formação profissional voltada à área urbana e rural.

Dessa forma, a instrução do homem do campo, além de tornar uma alternativa viável para mantê-lo fixado em sua localidade, como lembra Leite (1999), tornava-se uma forma de capacitá-lo de modo a desenvolver técnicas de trabalho que pudessem aumentar a produtividade no campo, o que interviria consequentemente na economia do país. Por meio de seu art. 132, a nova Constituição Federal estabeleceu:

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Brasil, 1937).

1 Sobre o conceito de Educação Rural, Fernandes e Molina (2004, p. 37) destacam que “a origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1o Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura”.

Com o fim do Estado Novo, em 1946, o país vivenciou uma nova fase democrática. Nesse cenário, a educação foi posta como um direito do povo e uma obrigação do Estado, assegurado por meio da constituinte promulgada em 1946. No que se refere à educação destinada à população do campo, o destaque fica por conta do Ensino Agrícola, instaurado por meio do Decreto-Lei n. 9.613, que tinha como objetivos principais, assim como destacava o artigo 3º da lei supracitada:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (Brasil, 1946).

Neto (2016) destaca que nesse período os projetos de educação para as populações camponesas passaram a ter aporte financeiro estrangeiro, principalmente dos Estados Unidos, por meio de um acordo firmado entre americanos e brasileiros. Através do Ministério da Agricultura e da *Inter-American Education Foundation*, surge, no ano de 1948, a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (Acar). Essa associação passou então a desenvolver inúmeros projetos na área rural, dentre os quais destacou-se a “Extensão Rural”. A Extensão Rural tornou-se muito mais um projeto assistencial na área da saúde do que propriamente um projeto educacional voltado à instrução escolar dos camponeses.

O objetivo imediato da Extensão Rural foi o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas (Leite, 1999, p. 34).

A partir do ano de 1964, especificamente no dia 1º de abril, a educação brasileira e, conseqüentemente, a educação camponesa tomaram um novo rumo com a instauração da ditadura militar em nosso país. O principal objetivo das escolas, como lembra Leite (1999), passou a ser a instrução formal dentro dos princípios da obediência e da produtividade, estabelecidos pelo regime ditatorial.

Tivemos então um modelo de ensino cada vez mais tradicional e tecnicista, sem espaço para a formação sociocultural dos indivíduos. A educação se apresentava como um mecanismo econômico de grande importância, para atender aos interesses neoliberais que se intensificavam na América (Neto, 2016). No Brasil, esse cenário ficou evidente com a “ingerência norte-americana em assuntos educacionais brasileiros, mediante acordos assinados entre o Ministério da Educação e a Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos, que se tornaram famosos com o nome de Acordo MEC-USAID” (Piletti, 1990, p. 118).

A preocupação maior do governo brasileiro em relação ao campo estava voltada para a quantidade de analfabetos no meio rural. Com isso, o governo instaurou, no ano de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) com o propósito de alfabetizar o maior número possível de pessoas em um espaço curto de tempo, uma vez que, assim como destacam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 218), “por recomendação da Unesco e da USAID, o Brasil teve que retomar o esforço em prol do analfabetismo” que se encontrava em uma situação alarmante no país.

Com isso, o Brasil até o momento, voltava seu esforço à questão econômica. Os projetos educacionais para o espaço rural não eram pensados com os camponeses, mas para os camponeses, com o objetivo de formar a mão de obra por meio da educação formal. Projetos imediatistas, com foco nos resultados, sem a preocupação de uma educação reflexiva, capaz de promover a emancipação e a valorização da população campesina.

A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir do ano de 1985, o Brasil passou a respirar novamente ares democráticos. A ditadura veio abaixo e, junto com ela, intensificaram-se os debates acerca de um novo planejamento socioeconômico para o país. No dia 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal, garantindo aos cidadãos brasileiros gratuidade do ensino em todos os seus níveis e modalidades. A nova constituinte teve papel importante para repensar a educação do homem camponês (Fernandes, 2004), uma vez que trouxe pilares jurídicos por meio de

seu art. 208, parágrafo 1º, passando a tratar a educação como um direito público subjetivo e obrigatório aos cidadãos brasileiros, independentemente de residirem na zona urbana ou rural.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) representou um marco no processo de elaborações de políticas específicas para a educação campestre no Brasil. Os fatores socioculturais dessa população, que até então sequer eram mencionados, passaram a ter tratamento especial. Através de seu art. 28 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação motivou os movimentos sociais em defesa do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entre outros, a reforçar o processo de luta pelo direito à educação de qualidade, voltada aos interesses da população campestre. Com isso, surgiu, no ano de 1998, a Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, que passou a reivindicar a instauração de uma Educação do Campo, em substituição ao modelo de Educação Rural, adotado no Brasil:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita, sim, por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os, ou ainda menos, pelos sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (Caldart, 2004, p. 18).

A luta dos movimentos sociais foi fundamental para que, no ano de 2002, por meio da Resolução n. 01, de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura, fossem instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, fato esse que representa uma conquista dos grupos sociais que muitos anos antes já vinham lutando pela implementação de diretrizes específicas à educação rural, buscando a formulação de um novo ensino, valorizando os saberes do cotidiano e aliando-os ao saber universal. Fernandes (2004, p. 137) assevera que “a aprovação das Diretrizes Operacionais representa um importante avanço na construção do Brasil rural [...] É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se contemplam”.

O objetivo principal das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecido no seu art. 2º, foi o de resgatar a identidade do homem do campo (Brasil, 2002). Um modelo de educação que “pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (Fernandes, Molina, 2004, p. 38). Dessa forma, propõe um ensino a partir do mundo vivenciado pelos sujeitos camponeses, uma vez que,

quando pensamos um mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos o mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo, quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (Fernandes, 2004, p. 141).

A partir de então, a Educação do Campo no Brasil passou por um período de grandes conquistas na primeira década dos anos 2000. Como destaque, tem-se a criação, em 2004, da Coordenação Geral de Educação do Campo, sendo incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade (Secad)², do Ministério da

2 Em maio de 2011, a Secad passa por uma mudança importante, acrescentando em sua estrutura o eixo da inclusão, até então a cargo da Secretaria de Educação Especial (Seesp). Dessa forma, surge a Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), reforçando o compromisso com os grupos historicamente excluídos em termos de escolarização (camponeses, quilombolas, ribeirinhos e pessoas com deficiência).

Educação e Cultura. Essa coordenação, como lembra Fernandes (2004), significou um espaço importantíssimo para a organização política e para o planejamento da Educação do Campo, uma vez que tal modalidade de ensino passou a ser planejada por meio de uma coordenação específica, dentro do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Arroyo (2004, p. 62) destaca que “a inclusão da Educação do Campo na estrutura do MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades (Secad) é um indicador dos passos dados já na direção de um tratamento público dessa especificidade”. Dessa forma, por meio da Coordenação Geral da Educação do Campo, várias ações foram desenvolvidas a partir do ano de 2004, com foco na formação de professores, na adoção de materiais didáticos específicos à Educação do Campo, em cursos para a formação de jovens e adultos do campo, incentivo à Agricultura Familiar, entre outras.

Um dos destaques desse período foi o Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (Procampo), instituído no ano de 2007 por meio da Secad/MEC. O programa veio atender uma das exigências das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), que em seus artigos 12 e 13 enfatiza “o dever dos sistemas educacionais e do poder público na oferta de cursos de capacitação aos professores”, garantindo-lhes “formação superior e continuada, levando em consideração os estudos a respeito das diversidades culturais e sociais da população do campo”, de modo a possibilitar aos docentes maior conhecimento acerca da comunidade rural.

A elaboração do Procampo contou com a participação de universidades como a UnB (Universidade de Brasília), a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e a UFBA (Universidade Federal da Bahia), além dos movimentos sociais em defesa do campo, com o objetivo de elaborar uma proposta de formação para os educadores do campo, “em diálogo com a cultura, lazer, religião e trabalho” (Santos; Silva, 2016, p. 140).

Dessa forma, o Procampo estabeleceu um modelo de formação de professores articulando “tempo de escola” e “tempo de comunidade”, buscando com isso “promover a formação de educadores(as), por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica” (Santos; Silva, 2016, p. 140). No documento de

apresentação do programa, divulgado pela Secad/MEC no ano de 2007, a instituição do Procampo tinha como objetivo

a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, para permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade (tempo-escola) e a relação prática-teoria-prática vivenciada nas comunidades do campo (tempo-comunidade); a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; e a consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas, segundo as determinações normativas e legais concernentes à educação nacional e à educação do campo em particular (Brasil, 2007, p. 2).

Outro movimento importante para a Educação do Campo foi a aprovação da Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) por meio do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. A partir dessa política, o governo federal instituiu a Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, criando o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que estabeleceu

um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (Brasil, 2012, p. 4).

Nesse sentido, o Pronacampo foi estruturado em quatro eixos principais. O primeiro eixo, relacionado à gestão e práticas pedagógicas, priorizou a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos específicos às comunidades camponesas, além de apoio à educação integral no campo e à elaboração de propostas curriculares específicas a essas populações. O segundo eixo, referente à formação de professores, teve como foco a formação inicial e continuada dos educadores que atuam na Educação do Campo e quilombola, tendo suporte principal para a sua execução o Procampo.

Já o terceiro eixo do Pronacampo direcionou-se à Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, dando

prioridade à formação inicial e continuada dos jovens camponeses, com Ensino Fundamental incompleto. Dessa forma, por meio do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, o governo federal abriu a possibilidade de esses jovens concluírem o Ensino Fundamental no período de dois anos, por meio de um ensino que passou a relacionar as teorias escolares com a prática da agricultura familiar.

Por último, o Pronacampo estabeleceu um eixo para tratar da Infraestrutura Física e Tecnológica das Escolas do Campo. Dessa forma, propôs apoio financeiro e técnico para a melhoria das unidades escolares camponesas, incluindo reformas, construções, aquisição de mobiliário, inclusão digital e outras ações, por meio dos programas suplementares do Fundo Nacional de Educação (FNDE) e de aportes financeiros do Ministério da Educação.

A partir de 2017, com a ascensão política da direita e a sua chegada ao poder, o Brasil experimentou uma grande derrocada em termos de políticas e programas destinados à Educação do Campo. A extinção da Secretária de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (Secadi) no ano de 2019 foi um dos atos principais do processo de desmonte o qual a Educação do Campo vivenciou nos últimos anos no Brasil. Ação proposital que desconsiderou a memória dos sujeitos do campo, em prol de um projeto educacional cada vez mais ancorado na agenda política neoliberal conservadora.

Esse desmonte da Educação do Campo contribuiu para reforçar o paradigma produtivista do espaço rural que considera “o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida” (Fernandes; Molina, 2004, p. 37). Por meio de uma política neoliberal, que chega ao espaço rural através do agronegócio, intensifica-se um processo de despovoamento das áreas rurais. Como destaca Arroyo (2004, p. 57), “um campo sem gente, sem crianças e jovens dispensará a sua educação e estimulará a destruição da pobre estrutura e rede de escolas rurais”.

Como resultado dessa política neoliberal, o Brasil vivencia uma redução significativa no número de Escolas do Campo, nas últimas décadas. Conforme reportagem do SBT *News*, divulgada em 1º de março de 2022, mais de cem mil escolas rurais foram fechadas nos últimos vinte anos no Brasil. Nesse sentido, Arroyo (2004, p. 56) destaca:

A política priorizada nos últimos anos, a nucleação de escolas e o traslado, deslocamento da infância, adolescente e juventude de seu contexto social e cultural são uma expressão da estreiteza a que são reduzidas as políticas públicas quando inspiradas nas demandas da “modernização” da agricultura e na expansão do agronegócio.

Nesse sentido, apesar das importantes conquistas em termos políticos da Educação do Campo, pós-constituente de 1988, é preciso vigilância para que de fato os direitos se efetivem. Como lembra Arroyo (2004, p. 56), “a função das políticas públicas seria priorizar o atendimento às demandas onde elas são mais prementes”. No caso da Educação do Campo, a prioridade vai além da garantia da instrução formal às populações campesinas. Como destacam Fernandes e Molina (2004, p. 51), “o paradigma da Educação do Campo tem cor, cheiro e saber”. Dessa forma, o que ele defende é uma educação que busque o empoderamento dessa população, respeitando suas particularidades socioculturais.

Percebe-se, então, que a luta por uma Educação do Campo ainda se encontra em movimento no Brasil. São inúmeras décadas marcadas por abandono, descaso e inferiorização do espaço rural e de seus ocupantes, aprovação de leis, criação de programas e projetos pensados para as populações campesinas e não com elas, desconsiderando, assim, sua relação com o território, seus costumes e sua cultura. Nessa perspectiva, é primordial que o campo seja visto para além dos fatores econômicos, pois sugerimos pensar na territorialidade, não apenas no sentido de espaço de produção do capital, mas em um lugar onde se produz cultura, saberes e vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Conzález. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p.54-62.

ARROYO, Miguel González. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.; CALDART, R.S. *et al.* (org.). **Por uma Educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005. p. 66-86.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 25 de março de 1824.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Salas das Sessões da Assembleia Nacional Constituinte. Rio de Janeiro, 16 de junho de 1934.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. 05 de outubro 1988.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução n.01 de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura. Ministério da Educação, Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394**, de 20 de março de 1996. Congresso Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946. Brasília: Presidência da República, 1946.

BRASIL. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo**: Procampo. Brasília. Ministério da Educação, Secadi, 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo**: Pronacampo. Brasília. Ministério da Educação, Secadi, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p.10-31.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MAIS de 100 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos 20 anos. **SBT News**. 1º mar. 2022. Disponível em: <https://sbtnews.sbt.com.br/noticia/brasil/199196-mais-de-100-mil-escolas-rurais-foram-fechadas-nos-ultimos-20-anos>.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, Ramofly Bicalho; SILVA, Marizete Andrade. Políticas públicas em Educação do Campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

VIEIRO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da Educação do Campo**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

XAVIER, Maria Elizabet Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luiza Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

CRUZANDO CAMINHOS

Desigualdades, direito à educação e a pandemia

LAÍS KLENNYS CARDOSO SILVA
CARLA CONTI DE FREITAS

A política não se situa no polo oposto ao de nossa vida. Desejemos ou não, ela permeia nossa existência, insinuando-se nos espaços mais íntimos (Davis, 2017, p. 6).

A desigualdade no Brasil tem suas origens profundamente enraizadas na colonização e na escravização presente no nosso país, que moldaram as persistentes desigualdades sociais e econômicas brasileiras. Diante da epígrafe que abre este capítulo, é possível a compreensão de que a política é intimamente arrigada ao processo das nossas vidas, conseguinte é também essencial a compreensão da desigualdade. A partir dessa ideia, discutimos o processo formativo das desigualdades, bem como o papel do Estado e das elites em perpetuar as estruturas de poder e opressão racial e como o racismo se manifesta em várias esferas, desde a educação até a política e a economia, e ressaltamos a importância de abordar as desigualdades estruturais para promover uma verdadeira igualdade e emancipação da população no Brasil.

Destacamos ainda a ênfase constitucional na educação como um direito de todos, enfatizando a responsabilidade do Estado em fornecer educação gratuita e de qualidade, desde a educação infantil até o Ensino Médio. Além disso, são mencionados os princípios fundamentais da educação, como igualdade de acesso, liberdade de aprendizado, pluralismo de ideias e valorização dos profissionais da educação. Com

isso, ressaltamos a importância da educação de qualidade para o desenvolvimento social e a manutenção dos princípios democráticos estabelecidos na Constituição de 1988.

Portanto, neste capítulo mergulhamos em camadas profundas das desigualdades educacionais no Brasil, utilizando como ponto de partida uma análise específica baseada em dados do IBGE (2022). Através da lente da pandemia, revelamos uma realidade impactante: jovens entre 10 e 19 anos, autodeclarados pretos e pardos, enfrentam taxas de mortalidade por covid-19 significativamente mais elevadas. Essa disparidade não é apenas um reflexo dos efeitos da pandemia, mas também um desafio estrutural que exige atenção específica. Segundo os dados, enquanto registramos 80 óbitos de homens brancos, o número sobe para 140 no caso dos homens negros. Entre as mulheres, a disparidade também é notável, com 79 mortes entre as mulheres brancas e 137 entre as mulheres negras.

Em meio à complexa trama que entrelaça discrepâncias sociais, leis educacionais e a dura realidade das estatísticas, nosso caminho analítico tem início no cerne das desigualdades. Ao investigarmos os pontos críticos da disparidade, deparamo-nos não apenas com números e dados estatísticos, mas também com histórias humanas moldadas pela complexa rede social.

REPENSANDO AS RAÍZES DA DESIGUALDADE NO BRASIL

Se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que se segue invisível (Ribeiro, 2017, p. 24).

A epígrafe escolhida para abrir esta seção é um recorte de um texto de uma mulher negra que escreve sobre pessoas negras. Seu marco quanto à escrita se faz ao pensar no posicionamento da mulher negra na sociedade. Isto é, também, pensar nas raízes sociais que formaram o Brasil. É abrir espaço para analisar a cidadania em um país “onde predominam a exclusão social e econômica, a desigualdade social e a violência difusa” (Cremonese, 2007, p. 60). Para pensar sobre uma realidade no Brasil, colocando em evidência os traços de desigualdades que perpetuam a história da construção nacional do cidadão, faz-se necessário pensar nos fatores formativos da identidade do povo

brasileiro, na cidadania tardia ou ainda em construção (Carvalho, 2001). Para que haja esta compreensão, faz-se importante revisitar historicamente como se desenrolou o processo de formação do povo brasileiro. Para isso, é válido destacar que “no período colonial a cidadania foi negada à quase totalidade da população, porém os mais afetados foram os escravos negros provenientes do continente africano” (Cremonese, 2007, p. 64). Portanto, é necessário o retorno histórico ao processo escravista no Brasil.

O Brasil é marcado pela invasão de povos europeus e o genocídio dos povos originários. No país, “configurou-se o latifúndio monocultor e exportador de base escravista” (Cremonese, 2007, p. 64). Portanto, o Brasil era fornecedor de matéria-prima para a Europa, servindo de estrutura de crescimento da metrópole e não de fator de desenvolvimento para a colônia.

Aos povos originários foi imposta uma experiência de colonização, uma vez que, conforme salientado, “a violência contra povos indígenas nas Américas é um ato que se constituiu no processo colonial quando os europeus começaram a invadir territórios como forma de dominação” (Souza; Corrêa, 2018, p. 72). A suposta ação civilizadora associada à colonização resultou no apagamento dos traços culturais indígenas dos diversos povos que habitavam essa região. A imagem atribuída aos indígenas era frequentemente associada ao atraso, perpetuando a lógica colonial em que a intervenção dos colonizadores brancos era necessária para trazer progresso à sociedade local.

O conceito de colonialidade introduz uma forma de dominação que atua tanto no âmbito material quanto no subjetivo da existência social (Souza; Corrêa, 2018). Esse processo de colonialidade não apenas estabeleceu distinções raciais, mas também desencadeou processos violentos que persistem até os dias atuais.

Por volta de 1550 que os escravos começaram a ser importados. Essa prática continuou até 1850, 28 anos após a Independência. Calcula-se que até 1822 tenham sido introduzidos na colônia cerca de 3 milhões de escravos. Na época da Independência, numa população de cerca de 5 milhões, incluindo 800 mil índios, havia mais de 1 milhão de escravos (Cremonese, 2007, p. 64).

Embora o número de pessoas presentes no território brasileiro durante a história do Brasil colonial fosse considerado, a cidadania e

os direitos sociais não foram estendidos a toda a população. É preciso, então, destacar a necessidade de abordar questões estruturais e sociais para promover uma cidadania mais plena, pois falar de cidadania nesse período é ignorar boa parcela da sociedade. Portanto, entender como se deu o fim do processo escravagista no Brasil e suas consequências se faz muito importante.

O processo de abolição da escravatura no Brasil não pode ser reduzido a um único evento, mas precisa ser compreendido como uma intersecção de fatores. Dentre os motivadores desse acontecimento não está o reconhecimento da violência perpetrada contra os povos de um grupo étnico (Gonzalez, 2020), mas sim uma reorganização de poder, em resposta à pressão internacional exercida principalmente pelo Império Britânico, parceiro comercial do Brasil.

A relação brasileiro-britânica se pautava principalmente pelo vasto interesse na obtenção de mercados consumidores. Fora proibido o tráfico negreiro: a partir de então não seria permitido, em rotas oficiais, navios carregados de pessoas para serem escravizadas nas terras americanas. É válido lembrar que “o tráfico foi o negócio mais importante do Brasil na primeira metade do século XIX, e foi a escravidão nas colônias que proporcionou o desenvolvimento do capitalismo industrial nas metrópoles” (Bento, 2022, p. 32). O processo abolicionista foi pautado por colaborar com a adaptação do algoz escravista, visto que este foi indenizado em todo o processo pela perda da “propriedade”.

A partir de 1850, entrava em vigor a Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós (Brasil, 1850), que estabelecia medidas contra o tráfico de africanos no império. Assim, a importação de escravizados passou a ser considerada pirataria.

Apenas 21 anos depois, foi acordada uma nova lei estabelecendo que os filhos das escravizadas nascidos a partir da assinatura da Lei do Ventre Livre, Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Brasil, 1871), estariam livres, mas com algumas ressalvas. A criança nascida seria mantida até os 8 anos, a partir de então o senhor poderia entregá-la ao governo em troca de uma indenização ou poderia mantê-la no trabalho até os 21 anos. Cabe aqui enfatizar que o cuidado exercido não é em prol da mãe escravizada, ou da criança em questão, e sim da propriedade. Já em 1885, foi assinada a Lei n. 3.270, de 28 de setembro de

1885, Lei dos Sexagenários (Brasil, 1885), no mesmo viés do conjunto de leis abolicionistas, que liberava o trabalho dos escravizados com mais de 60 anos e, como as demais legislações citadas, guardava a preocupação em indenizar o proprietário, não o escravizado. Só em 1888, quase quarenta anos depois da primeira lei abolicionista, é que foi assinada a Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888, então chamada Lei Áurea (Brasil, 1888), que dava fim a quase quatro séculos de escravização no País. Porém, conforme todo percurso demonstrado acima, não houve, para os escravizados, qualquer indenização, serviço de proteção social ou pensamento em relação ao seu destino.

O período pós-abolição testemunhou um processo de marginalização dos ex-escravizados. Nesse contexto, o Estado apoiou a chegada de trabalhadores imigrantes europeus, oferecendo-lhes condições favoráveis, permitindo a presença de suas famílias e prometendo terras. Esse apoio criou uma distinção notável na abordagem entre os diferentes grupos populacionais. Houve sim uma organização, tal qual nos conta Beatriz Nascimento:

Após a abolição da escravatura, fomos integrados ao todo nacional, mas, sem dúvida, com a esperança simplória de, através do filtro das relações de casamento ou concubinato, irmos “melhorando a raça” até o ponto de a nação ficar cada vez mais moreninha e, com o auxílio da imigração europeia, cada vez mais branca (Nascimento, 2009, p. 60).

O branqueamento social foi promovido como uma ideologia hegemônica, sustentada pelo poder dominante em uma sociedade marcada pelo racismo. Tanto os governos quanto as instituições e elites que detinham o controle por vezes implementavam políticas que favoreciam a miscigenação como uma maneira de eliminar ou diluir grupos étnicos não brancos. Essas políticas, como já vimos, eram frequentemente respaldadas por estruturas de poder, leis discriminatórias e narrativas culturais que perpetuam a ideia da superioridade racial.

Entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros (Ribeiro, 2017, p. 20).

Por se tratar da priorização da propriedade ao estado de bem-estar social, após 135 anos do fim da escravização ainda há marcas deste processo dentro da sociedade, oriundo de um viés de responsabilidade do Estado, que norteia a desigualdade no país. Então, o Estado capitalista se apresenta como um produto do pacto entre indivíduos. É o que distingue a luta entre direitos e privilégios, para Abdalla e Silva (2021): “As estruturas sociais e hierárquicas das sociedades desiguais conservam mecanismos próprios de reprodução das desigualdades”. O Estado serve a uma pequena esfera da sociedade, a elite, e mantém o aspecto da própria desigualdade, fugindo de questões primárias do aspecto filosófico de equidade da política. Lembrando que, segundo Jaime Osório (2019), a função do Estado é atravessada pelas funções de dominação e poder, sendo indissociáveis os conceitos de Estado e poder.

Achille Mbembe (2022) cunha o termo “necropolítica”, que se refere ao exercício de poder que determina quem pode viver e quem deve morrer, destacando as formas como o poder político controla e regula não apenas a vida, mas também a morte. Nesse sentido, Cida Bento (2022, p. 50) concorda com Mbembe ao colocar que o racismo exerce o biopoder¹, pois “a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado”. Fica posta a política de controle dos corpos que avançam em determinados povos desde o início da trajetória do Brasil como colônia de Portugal.

Portanto, a manutenção da elite citada acima configura um pacto da branquitude, pois, mesmo que não haja um acordo jurídico, existe uma convenção para manutenção do poder com aqueles corpos que ali já estão transformando os corpos diferentes em “minorias” (Bento, 2022). Cabe compreender que sob o escopo do termo “minorias” está uma população predominantemente preta e parda – 55,9% dos brasileiros, segundo o IBGE (2022)².

1 O conceito de biopoder é discutido por Michel Foucault (2018) e se refere à capacidade do poder político de regular e controlar não apenas as vidas individuais, mas também a vida da população como um todo. Para o autor, a estrutura de poder moderna está envolvida na gestão dos corpos quanto à saúde, reprodução e aspectos biológicos da sociedade. É importante ressaltar a relevância das contribuições de Foucault na compreensão das maneiras pelas quais as instituições políticas moldam e influenciam os elementos essenciais da existência humana.

2 Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

Essa condição é, para Cida Bento, um resquício vivo de nossa história, em que “a colonização europeia das Américas inaugurou um sistema mundial capitalista que ligou raça, terra e divisão do trabalho, conferindo substância à relação de dominação que se constituiu” (Bento, 2022, p. 36). Compreende-se que a relação de dominação estabelecida durante a colonização ainda reverbera nas dinâmicas sociais, econômicas e raciais contemporâneas.

Florestan Fernandes, ao prefaciar a obra intitulada *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, de Abdias Nascimento, publicada em 1978, diz que “da escravidão, no início do período colonial, até os dias que correm, as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso” (Fernandes, 2016, p. 21).

A abolição por si mesma não pôs fim, mas agravou o genocídio; ela própria intensificou-o nas áreas de vitalidade econômica, onde a mão de obra escrava ainda possuía utilidade. E posteriormente o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que o expôs a um extermínio moral e cultural, que teve sequelas econômicas e demográficas (Fernandes, 2016, p. 21)

O entendimento dessas interconexões é fundamental para uma análise crítica da história e para o enfrentamento das persistentes desigualdades resultantes desse legado colonial.

DESIGUALDADES E PANDEMIA: PERPETUANDO CICLOS DE POBREZA E PRIVAÇÃO

Reconhecer como a colonização moldou as bases do sistema capitalista global é essencial para abordar as questões de justiça social e promover uma compreensão mais profunda das estruturas que continuam a influenciar as sociedades.

O racismo se efetiva por meio de pessoas, grupos e o Estado que se omite frente às violências praticadas contra os povos tradicionais. É comum visualizar discursos de ódio contra os(as) indígenas nas mídias digitais como também se tornaram motivos de piada (Carlesso; Cezarinho, 2018, p. 84).

Carlesso e Cezarinho, no trecho acima, demonstram como o racismo se manifesta por meio de ações que são individuais, coletivas

e até mesmo pela omissão do Estado diante das violências praticadas contra os povos originários. Os autores também ressaltam a frequência com que discursos de ódio contra indígenas são disseminados nas mídias digitais, o que evidencia a presença de preconceito e estigmatização, também pertencentes à lógica colonialista.

A observação foi de que essas comunidades viraram alvos de piadas e acabam por enfatizar como estereótipos e falta de respeito. Portanto, isso está contribuindo para a manutenção de uma cultura que é discriminatória. Pensando nesse cenário, faz-se necessário realçar a importância de enfrentar não apenas as manifestações explícitas de racismo, mas também as formas sutis que perpetuam o processo de marginalização desses grupos.

O impacto da discriminação racial na vida de crianças e adolescentes negros se evidencia na evasão escolar, sempre maior para esse grupo, e também no desempenho educacional prejudicado por diferentes fatores, dentre eles a qualidade das escolas frequentadas por esse grupo, a qualidade dos materiais e equipamentos disponíveis, o acesso à internet, enfim, uma situação de desigualdade que ficou escancarada na pandemia de covid-19 (Bento, 2022, p. 105).

O trecho trazido por Cida Bento discute uma situação que se relaciona ao impacto da discriminação social na vida de crianças e adolescentes negros, especialmente no campo educacional, onde a taxa mais alta de evasão escolar sugere a presença de obstáculos estruturais que dificultam o acesso contínuo e equitativo à educação. Nomear essa realidade é dar visibilidade a uma luta que resiste desde o início da colonização.

A situação do negro, hoje, continua sendo de marginalização e exclusão. Por isso, há a necessidade de medidas não apenas afirmativas, mas também transformativas na emancipação da etnia negra do país. Há muito o que fazer para que a verdadeira abolição aconteça, principalmente na questão da educação, acesso ao trabalho e à renda (Cremonese, 2007, p. 66).

Acompanhando o trecho acima, é possível compreender a persistência das desigualdades enfrentadas pela população negra na sociedade atual. A observação de que a situação ainda envolve marginalização e exclusão põe em evidência a urgência de abordagens mais abrangentes e eficazes para enfrentar problemas sistêmicos.

Cremonese, ao se referir à “verdadeira abolição”, aponta para a necessidade contínua de superar as desigualdades históricas que remontam aos tempos da escravização. Além disso, o autor trabalha a importância da educação, do acesso ao trabalho e da renda como pontos para a promoção da igualdade, sugerindo, assim, uma compreensão abrangente das diferentes faces da exclusão social e econômica que afetam a população negra.

Nessa perspectiva, a desigualdade socioeconômica se configura como um dos principais entraves ao êxito na educação, que o viés neoliberal acentua ainda mais, como será dito no curso deste texto. A educação é universalmente reconhecida como um direito fundamental; no entanto, a desigualdade econômica, muitas vezes, atua como uma barreira substancial para o pleno exercício desse direito. Conforme Susana Sacavino:

A educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direito. Também como um espaço pedagógico e político de resistência e reexistência. [...] A interculturalidade crítica é uma prática política que se apresenta como alternativa para a geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional de construção do conhecimento, de distribuição do poder e de caráter social (Sacavino, 2022, p. 5).

Muitos estudantes provenientes de famílias mais pobres enfrentam dificuldades adicionais, como falta de acesso a recursos educacionais, condições precárias de vida e, em alguns casos, falta de apoio familiar (Abdalla; Silva, 2021). Essas barreiras tornam a missão de garantir uma educação de qualidade para todos ainda mais complexa. O acesso igualitário à educação é frequentemente comprometido por disparidades financeiras que limitam o alcance de oportunidades educacionais para aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essas desigualdades podem resultar em lacunas educacionais significativas, perpetuando ciclos de pobreza e privação.

Com isso, no contexto da pandemia, segundo Sadoyama (2021) existe um processo em que a covid-19 acaba por desnudar, exacerbar essas desigualdades, uma vez que muitos estudantes mais pobres não têm acesso adequado à tecnologia para participar do ensino de forma remota, enfrentando ainda mais desvantagens. Isso demonstra a necessidade de um esforço contínuo por parte do Estado e da sociedade para

garantir que todos os estudantes (Sacavino; Candau, 2020), independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade (Abdalla; Silva, 2021).

Para Sacavino e Candau (2020), a quarentena evidenciou as diferenças sociais e fortaleceu processos de injustiça, discriminação, exclusão social e sofrimento gerado nesses processos. Assim, pensar na educação a partir deste momento é recuperar a necessidade de crescimento e oportunidade para os goianos, dando destaque a corpos esquecidos desde antes da pandemia covid-19.

Segundo Sacavino e Candau, “a promoção do direito a uma educação de qualidade para todos é uma exigência iniludível na construção da democracia” (Sacavino; Candau, 2020, p. 123), e a disponibilidade de tecnologias digitais de informação e comunicação é um elemento fundamental desse direito. Portanto, o isolamento, também no contexto digital, pode indicar um prejuízo para o acesso e a permanência do estudante na escola pública no período defendido para o estudo deste trabalho.

Com o advento da pandemia de covid-19, tem-se o aumento do desemprego e da instabilidade financeira de muitos lares, o que trouxe crescimento significativo da desigualdade social, segundo Galindo (2021). Apesar do pagamento de auxílio emergencial³, houve uma crescente dos casos de insegurança alimentar, evidenciada ainda mais com o fechamento parcial das escolas em modo de aulas remotas.

Diante da pandemia e de todo esse cenário, evidencia-se de maneira contundente a crueldade dos efeitos desse problema estrutural, que é a desigualdade. Essa problemática reverbera nas complexidades da pandemia, configurando-se como um elemento estruturante na questão da permanência na escola. As consequências da pandemia de covid-19 ainda serão experienciadas por uma geração, que precisa

3 O Auxílio Emergencial foi instituído como uma medida de auxílio financeiro temporário destinada a atender às necessidades daqueles que perderam suas fontes de renda devido às restrições e impactos econômicos da pandemia. É relevante destacar que a criação desse auxílio envolveu uma disputa significativa entre a Câmara e o presidente da República, que inicialmente não via a necessidade de prestar assistência à população. No entanto, posteriormente, em um contexto eleitoral, ele optou por utilizar o Auxílio Emergencial como uma estratégia de apelo político.

de políticas públicas específicas, juntamente com estudos sobre os pontos principais de desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos o processo formativo das desigualdades, o papel do Estado e como o racismo se manifesta em várias esferas, desde a educação até a política e a economia, expusemos como as estruturas de poder e opressão racial são perpetuadas e destacam as desigualdades estruturais que impedem o fortalecimento e a emancipação da população no Brasil.

Ao compreendermos esse contexto, percebemos um problema social complexo, cuja persistência não apenas está intrinsecamente ligada à pandemia e às consequências mortais para essa população, mas também evidencia elementos raciais no aumento ou na manutenção da evasão escolar entre jovens negros, pois um dos principais pontos de entrada e permanência nesse problema é delineado pela questão racial, como expõe Lima *et al.* (2020).

Não se trata apenas de um reflexo das consequências da pandemia, mas também de um desafio estrutural que demanda atenção específica. É nesse ponto que a pandemia, como catalisadora de crises preexistentes, revela-se não só como um vetor de morte, mas também como um espelho cruel que ressalta elementos raciais na equação das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Cláudia de Souza; SILVA, Julio Cesar da. Educação básica em tempos de covid – 19: razões práticas do agravamento das desigualdades. *In*: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; AFONSO, Almerindo Janela; FREITAS, Carla Conti de. **Educação no contexto atual**: interlocuções teóricas e prática. Goiânia: Scotti, 2021. p. 23-41.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850**. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Rio de Janeiro: Chancelaria do

Império, 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885**. Regula a extinção gradual do elemento servil. Rio de Janeiro: Chancelaria do Império, 1885. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação de escravos. Rio de Janeiro: Chancelaria do Império, 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro: Chancelaria do Império, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 5 mar. 2024.

CARLESSO, Michelle Mariano; CEZARINHO, Franz Arnaldo. Da colonização à contemporaneidade: discutindo a violência contra povos indígenas no Brasil. *In: SOUZA, Luiz; CORRÊA, Lays (org.). Dilemas da sociedade brasileira contemporânea: as novas configurações da economia, da violência e dos espaços comunicacionais*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, p. 71-88.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2021.

CREMONESE, Dejalma. A difícil construção da cidadania no Brasil. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 5, n. 9, p. 59-84, 2011. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/137>. Acesso em: 22 fev. 2024.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

FERNANDES, Florestan. Prefácio à edição brasileira. *In: NASCIMENTO, Adbias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2016. p. 20-22.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. São Paulo: Leya, 2018.

GALINDO, Eryka; TEIXEIRA, Marco Antônio; ARAÚJO, Melissa de; MOTTA, Renata; PESSOA, Milene; MENDES Larissa; RENNÓ, Lúcio. Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil. **Food for Justice Working Paper Series**, Berlim, n. 4, Food for Justice: Power, Politics, and Food Inequalities in a Bioeconomy, 2021. Disponível em: https://www.lai.fu-berlin.de/en/forschung/food-for-justice/publications/Publikationsliste_Working-Paper-Series/Working-Paper-4/index.html. Acesso em: 30 jul. 2021.

GONZALEZ, Lélia. *Por um Feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo 2022**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LIMA, Márcia; MILANEZI, Jaciane; SOUSA, Caio; GUSMÃO, Hugo; BORTOLAZZI, Thayla. Desigualdades raciais e covid-19: o que a pandemia encontra no Brasil? **Informativo Desigualdades Raciais e Covid-19**, Afrocebrap, n. 1, 2020. Disponível em: https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Afro_Informativo-1_final_-2.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. São Paulo: Zahar, 2009.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

RIBEIRO, Djalmina. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramentos, 2017.

SACAVINO, Susana Beatriz. Os desafios da Educação em Direitos Humanos no fortalecimento da democracia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 85-107, 2022. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/169>. Acesso em: 26 out. 2023.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, 2020. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20>. Acesso em: 26 out. 2023.

SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado. **Direitos humanos violados na pandemia de covid-19**. São Paulo: CRV, 2021.

SOUZA, Luis Antônio; CORRÊA, Lays Matias (ed.). **Dilemas da sociedade brasileira contemporânea**: as novas configurações da economia, da violência e dos espaços comunicacionais. São Paulo: Unifesp, 2018.

BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020

Projeto neoliberal para formação de professores no Brasil

MARIA DAIRAN DA SILVA
RENATO BARROS DE ALMEIDA

As políticas neoliberais se configuraram de forma mais sistematizada no contexto brasileiro a partir da década de 1990. Esse marco se dá em decorrência da promulgação da Lei n. 9.394/1996¹, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. A partir dessa conjuntura as políticas públicas educacionais vêm caminhando e norteando a formação escolar no Brasil, perpetuando o discurso de uma “Educação para todos” que em essência tem se revelado como intervenção do Estado para garantir uma formação para a classe trabalhadora que atenda aos anseios do mercado.

Esse movimento é percebido em todos os níveis e etapas da educação escolar no Brasil. O Estado vem mediando a construção das políticas públicas educacionais, no intuito de garantir uma formação eficiente e eficaz o suficiente para substanciar o modo de produção capitalista, e, portanto, o mercado. Nesse contexto, o neoliberalismo, que de novo não tem nada, rege as determinações do Estado ao mediar a perspectiva de educação a ser adotada que garanta o desenvolvimento econômico.

1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) publicada em 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O texto aprovado em 1996 é resultado de um longo debate que durou cerca de oito anos (1988-1996). A LDB conta com 120 artigos. Foi sancionada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e foi relatada por Darcy Ribeiro.

As políticas públicas educacionais definidas norteiam as propostas curriculares no Brasil que caminham para superficialidade intencional e arquitetada que a cada resolução publicada anuncia o distanciamento de uma prática crítica, reflexiva, criativa e transformadora, tão almejada desde o movimento de redemocratização brasileira. O que se evidencia é o caminhar para um processo formativo baseado em competências que espera a formação de um profissional docente reflexivo capaz de resolver problemas na prática com o discurso de qualificar o próprio exercício da docência e, por consequência, garantir eficiência educacional.

Assim, a problemática estabelecida aqui é compreender como a BNC-Formação continuada que se baseia no desenvolvimento de competências e habilidades profissionais foi influenciada pelos preceitos neoliberais e quais os desdobramentos desse movimento para a formação dos indivíduos? No intuito de responder a esse questionamento, estabelece-se enquanto objetivo geral: analisar em qual perspectiva a BNC-Formação continuada orienta para uma formação baseada em competências e se fundamenta nos preceitos neoliberais para sustentar as suas orientações.

Assim, estabelece-se enquanto objetivos específicos: conhecer o neoliberalismo e suas características e diálogos com o Estado dentro de um movimento histórico; analisar como a BNC-Formação dialoga com a epistemologia da prática; e compreender como o neoliberalismo exerce suas determinações no âmbito das políticas públicas educacionais e como isso impacta a formação no contexto brasileiro.

Ao identificar a problemática e os objetivos estabelecidos, a perspectiva metodológica capaz de conduzir esse trabalho considera a necessidade de revelar a essência para além da aparência, buscando analisar o fenômeno a partir da realidade. Nesse contexto, considera-se a necessidade de compreensão do movimento sócio-histórico que envolve a questão da interferência do neoliberalismo na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais e, mais precisamente, da BNC-Formação continuada, como caminho para se captar a essência dos fenômenos aqui explorados.

Este artigo é resultado de um estudo descritivo de caráter qualitativo e contou com uma sistemática revisão de literatura, baseando-se

nos principais e mais atuais referenciais sobre a temática, considerando a resolução da BNC-Formação continuada, o neoliberalismo e suas interferências na formação docente continuada. Assim, esta produção apresenta três momentos de discussão: o primeiro remete à relação entre o neoliberalismo e o Estado e como se estabelece essa relação; o segundo remete à BNC-Formação continuada, sua origem e determinações; e o terceiro faz uma reflexão acerca das interferências do neoliberalismo por meio do Estado na perspectiva dessa política pública.

A relação que se estabelece entre o neoliberalismo, o Estado e as políticas públicas educacionais é crucial para o entendimento das estruturas educacionais na contemporaneidade. Aqui é explorada a complexa relação entre o neoliberalismo enquanto ideologia, o papel do Estado na regulamentação educacional e a implicação das políticas públicas educacionais sob esse paradigma.

BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA – UM PROJETO NEOLIBERAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Não é possível compreender a concepção do neoliberalismo apenas na superficialidade de um modelo econômico político ou ainda ideológico, ele é potente o bastante para produzir a sua própria existência, partindo da essencialidade da subjetividade, determinando comportamentos e posicionamentos sociais. Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo não pode ser reduzido às teorias econômicas, mas sim a uma prática de governo de si. E mais, aqui o entendimento é de neoliberalismo enquanto racionalidade normativa que define política de Estado e de mercado e, ainda, a normatização da conduta pessoal.

Nesse prisma, o Estado induz a conduta dos homens mediante os pressupostos neoliberais na perspectiva política da governabilidade, permitindo a compreensão do neoliberalismo legitimado nas instituições e na subjetividade como razão de mundo, na qual o dispositivo da eficácia aceita e legítima a concorrência. A sociedade capitalista aponta para a necessidade de fabricação do homem eficaz, útil, dócil ao trabalho e efetivamente consumista (Dardot; Laval, 2016).

O Estado capitalista se organiza em classes, que de forma velada expressam os interesses das classes dominantes sobre as classes dominadas que produzem e reproduzem as relações de exploração e

dominação. Assim, o Estado contribui para a fragmentação do sujeito, rompendo com a totalidade, sendo reducionista e automatizador da exploração e reprodução de classe, defendendo o ideário ilusório de Estado para todos, fragmentando a existência social, desvinculando a política do âmbito econômico e social (Osorio, 2019).

O papel do Estado na reprodução do capital se faz por meio das políticas econômicas e formas de intervenção que correspondam de forma concreta à reprodução do capital (Osorio, 2019). Assim, as políticas se estruturam tendo como base o objetivo de sociedade arquitetado que na atualidade se baseia na perspectiva neoliberal e prevê uma intervenção formadora da classe trabalhadora. O pleno desenvolvimento de políticas públicas por meio do Estado é capaz de garantir o funcionamento eficaz de uma sociedade.

A gestão do Estado sob viés liberal prevê alterações nas ações sociais em prol da expansão do mercado, que interfere nos mais diversos espaços, entre eles a educação, por meio da globalização e da internacionalização da exploração do trabalho e, aqui, de forma mais específica, na implementação de reformas em países subdesenvolvidos, tendo como referência as potências mundiais. Assim, o início do século XXI é marcado por reformas estatais, visando alterações políticas, governamentais e ainda a interferência de organismos internacionais que gerem a economia mundial: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (Unesco), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), orientando as demandas neoliberais em países subdesenvolvidos como forma de legitimar os interesses dos países desenvolvidos (Freitas, 2012).

Assim, no Brasil, a partir da década de 1980, esses organismos passaram a orientar as políticas estatais voltadas para a educação, como sendo adequadas ao Estado em uma perspectiva neoliberal mercadológica e financeira. Essas propostas de caráter neoliberal foram se desenvolvendo no decorrer dos anos, associadas à atividade financeira, que, baseada na necessidade de adaptar os sistemas educativos às demandas mercadológicas, introduziu tais preceitos na educação. A partir das propostas desses organismos, se estabelece a pedagogia das competências como pré-requisito para a universalização da educação, como garantia da formação para o mercado que deve ter a adesão de todos os países subdesenvolvidos (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

É nesse contexto que a BNC-formação emerge, conforme o referido no documento, das evidências identificadas a partir de pesquisas que apontaram o mau desempenho dos estudantes brasileiros na educação básica. Foram consideradas ainda evidências sugeridas por meio de pesquisas internacionais realizadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que consideraram que “a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos” (Brasil, 2018, p. 16).

Segundo os organismos internacionais, os professores seriam um determinante no problema da aprendizagem no contexto brasileiro, assim, o discurso de responsabilização docente pelo desempenho do estudante está presente no documento da BNC-formação e também no discurso da educação brasileira baseado na perspectiva neoliberal há décadas. A partir desse argumento e do respaldo de pesquisas internacionais, constitui-se a legitimidade desse discurso, legitimando, assim, a necessidade de reformas curriculares no âmbito da formação docente, com vistas a ativar, regular, controlar e coordenar a formação (Pires; Cardoso, 2020).

Na perspectiva neoliberal a educação de qualidade é diretamente proporcional ao êxito frente às avaliações padronizadas instituídas, elaboradas em parceria com organismos internacionais com base na comparação entre sistemas educacionais e no discurso de responsabilização docente. Assim, a BNC orienta que, para solução dos problemas da educação brasileira, basta promover uma formação voltada para subjetividade autor responsável, convencendo o professor a aderir à proposta.

É por meio das políticas curriculares que se orienta a prática do professor, determinando conteúdos e a atuação sob as exigências estabelecidas pelas políticas internacionais no intuito de produzir um perfil docente útil à manutenção da lógica formativa desse projeto de educação. Aqui, a educação é submetida à economia imposta, que revela a sua intencionalidade por meio das políticas públicas definidas mediante os interesses do mercado que o define (Veiga Neto, 2018). O discurso neoliberal produz uma concepção de formação docente com vistas a atender às demandas do capital, negando as mazelas que envolvem a intervenção docente no país.

A proposta da BNC-formação continuada prevê o desenvolvimento de habilidades e competências a serem comprovadas por meio de titulação ou empenho que são organizados por níveis de proficiência:

O Inicial (nível do docente novato que ingressou mediante desempenho no Enade, prova nacional, concurso local ou outra forma de avaliação); o Probatório (para o ingressado que deverá apresentar novas competências e habilidades); o Altamente Eficiente (o docente que estará na carreira mais avançada); e, por último, o Líder (o docente que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidades e compromissos mais amplos) (Pires; Cardoso, 2020, p. 80).

A formação continuada é permeada pela racionalidade de responsabilização do docente sobre seu desempenho e autoformação, uma busca constante pelo conhecimento. Nesse contexto, o Estado revela a intenção de controle, por meio da determinação de competências exigidas por meio de avaliação do percurso curricular e também da carreira profissional, do ingresso à permanência. Assim, o documento revela sua perspectiva empresarial e mercadológica. Esses aspectos se afirmam na perspectiva das competências que auxiliam na construção de uma trajetória profissional que considera o desenvolvimento e a avaliação de desempenho como essenciais à qualidade do trabalho docente (Brasil, 2018).

Assim, no estágio probatório avalia-se o desenvolvimento das competências previstas na BNC por parte do professor, que deve ser avaliado pela equipe gestora da unidade escolar. A necessidade da progressão de competências se fundamenta na racionalidade neoliberal de forma a conduzir o professor para formação docente fundamentada nas políticas neoliberais de currículo, de forma a atender as demandas de mercado, a competição e a desarticulação docente.

A “flexibilidade” e “cooperação” são termos que aparecem na BNC-formação continuada e estruturam a racionalidade neoliberal, para, assim, conseguir produzir os sujeitos que se adaptem às demandas sociais vigentes, na perspectiva da lógica mercadológica vigente, da formação de um sujeito flexível, resiliente e adaptável às demandas do trabalho, de forma a apresentar iniciativa e cooperação (Veiga Neto,

2018). Assim, o currículo assume um papel essencial para se alcançar essa perspectiva formativa:

Vão usar o currículo como grande operador dos códigos de verificação, permissões e interdições, do que é pensável e dizível, aceitável e suportável. Tudo próprio de uma racionalidade que sustenta a articulação entre a economia e a política. E é claro que tudo isso será tão mais efetivo quanto mais precoce e imperceptível se der o processo de condução (Veiga Neto, 2018, p. 42).

O sujeito de interesse do neoliberalismo deve apresentar comportamentos que revelem a sua formação enquanto produto dessa perspectiva. Para tanto, essa formação não escapa à ação do governo. A falácia sobre liberdade e autonomia tão frequente na política curricular estudada aqui é um instrumento do governo, para garantir a formação de um sujeito ativo e que tenha instrumentos para governar a si mesmo (Danner, 2017).

A racionalidade neoliberal rege a necessidade da relação entre o capitalismo e o indivíduo, uma vez que eles fazem parte de um conjunto de capacidades e aptidões que garantem a efetividade dessa relação. E, nesse processo, a formação docente garante que o professor conhecerá sua área de atuação em uma perspectiva utilitarista, esvaziada e sem o aporte de conhecimentos teóricos e políticos suficientes; aqui, a prática docente é voltada para si (Silva e Cruz, 2018).

Nesse projeto neoliberal, discentes e docentes são mercadoria em formação intelectual subjugada. O exercício docente se limita ao objetivo de promover uma formação prática baseada em habilidades técnicas capazes de garantir a aplicação do programa proposto na BNCC. As competências e habilidades esperadas para formação dos professores são integrantes de um discurso que é legitimado sutilmente e multiplica-se nas políticas públicas educacionais e consequentemente nas propostas curriculares. Nesse contexto, para garantir o controle da implementação da BNC-Formação, requer um novo instrumento formativo que garanta essa aferição (Silva e Cruz, 2018).

A BNC-Formação representa um avanço das políticas neoliberais de currículo que têm contribuído para a redução da educação a uma ferramenta econômica, que se limita a exigências utilitárias. Esse movimento altera até mesmo a LDB 9.394/96, que determina que os currículos de formação docente deverão ter como referência a BNCC,

concedendo a abertura para o mercado educacional da formação para universidades privadas. As instituições escolares, sob o viés empresarial e de outras organizações sociais, vêm direcionando a formação docente em prol da eficácia, eficiência e flexibilidade, promovendo o movimento formativo de modo a atender as demandas do capital.

O MOVIMENTO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

Desde a LDB 9.394/96, o Brasil conta com cinco resoluções elaboradas e aprovadas no âmbito do CNE e sancionadas pelo Ministro de Estado da Educação, que orientam a formação dos(as) profissionais do magistério, a saber: a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, graduação plena; a segunda, referente apenas aos cursos superiores de Pedagogia, foi aprovada pela Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia; a terceira, a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Esta revogou a Resolução CNE/CP n. 1/2002; a quarta, a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e a quinta Resolução CNE/CP n. 1, de 2020, que regulamenta a BNC-Formação continuada.

É importante destacar que já tramitam no Conselho Nacional de Educação a Portaria CNE/CP n. 04, de 12 de março de 2024, e uma nova resolução em debate para novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Momento de tensão no campo da formação de professores em que as entidades que participam das discussões, como Anpae, Anfope, Conae,

FNE, entre outras, que discutem a formação de professores, essas novas diretrizes são compreendidas como um retrocesso e equívoco no que tange à formação, causando mais estragos e gerando desarticulações; tal ausência de debate sobre a valorização dos profissionais da educação; do respeito às diferenças e à diversidade; movimentos de sobreposição da prática em detrimento à teoria.

O documento em questão não traz nenhuma mudança significativa e se apresenta apenas como um compilado da Resolução n. 01/2020, que entende a formação docente por meio de concepções mecanicistas, pragmáticas e utilitaristas. O alinhamento da proposta da BNC-Formação continuada à BNCC opta por destinar as suas perspectivas formativas a demandas mercadológicas relacionadas a competências, habilidades e eficiência do saber fazer. Esse movimento é a expressão da regressão formativa docente ao caráter técnico-instrumental que contribui de forma efetiva para o retrocesso quanto à concepção de formação que rebaixa a formação teórica docente e secundariza as universidades enquanto espaço de formação e de produção do conhecimento.

Assim, percebe-se que a BNC-Formação é determinada por razões econômicas e embriagada de um discurso técnico e científico que legitima e produz verdades para conduzir a expansão do projeto neoliberal na sociedade. A elaboração das políticas perde o seu caráter democrático e o professor deve garantir a execução de um plano elaborado por outro, mantendo preservado o seu caráter prescritivo, pragmatista e regulador. Aqui a formação de professores deve estar comprometida com a formação de sujeitos dóceis, autorresponsáveis e resilientes em prol de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, o controle formativo está baseado na padronização de currículo padrão ancorado nas competências sob a racionalidade neoliberal, visando um funcionário padrão, por meio de rotinas, aprisionamento de forças, dividir e desanimar. Esse movimento se desdobra na crescente flexibilização, substitutibilidade, enfraquecimento associativo e sindical.

Essa amarração curricular visa garantir o domínio do processo formativo e conseqüentemente de sua intencionalidade em atender as determinações da sociedade do capital. A formação ancorada em

competência contribui para a fragmentação do trabalho docente e para o estranhamento do ser professor.

Mediante o contexto exposto, é substancial defender uma formação docente que resgate a intencionalidade pedagógica para além dos organismos internacionais, que a adaptam à conjuntura social estabelecida. No entanto, a BNC-Formação fere a perspectiva crítica de formação, ao validar a concepção pragmatista, mecânica e acrítica, consolidando uma formação reduzida ao trabalho de habilidades e competências.

As políticas públicas são constituídas em um campo de contínua disputa, sendo, portanto, necessária a continuidade de discussões que levem a refletir e se opor e estagnar o que é imposto em uma perspectiva resistente. Assim, esses espaços de reflexão contribuem para o questionamento dessas políticas, analisando as suas intencionalidades hegemônicas e promovendo questionamentos resistentes no intuito de repensar a prática que obscurece a intencionalidade das políticas de formação.

Desse modo, há a necessidade de pensar a formação enquanto espaço de resistência e construção da solidariedade de classes, por meio da mobilização, reflexão e problematização frente à ciência não crítica e perspectiva autoritária de educação. A formação de professores deve ser resistente aos imperativos ideológicos do capital e questionadora das políticas de formação, de maneira a romper com o ciclo de perpetuação formativa voltada para a subjetividade conformista. Nesse contexto, questionar a conjuntura formativa calcada em preceitos neoliberais é um dos artifícios possíveis e necessários para promoção de lutas sociais em defesa de uma educação crítica, reflexiva, autônoma e inquisitiva da conjuntura formativa atual.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Lei n. 13.005/2014. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 1º jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial [da] República.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 26, 10 ago. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 15 julho. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em:

<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3348/resolucao-cne-cp-n-1> Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 04, DE 12 DE MARÇO DE 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov>.

br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192 Acesso em: 3 abr. 2024.

DANNER, F. Vida, poder, política: Foucault e a questão do liberalismo. **Kalagatos**, Fortaleza, v. 14, n. 2, 2017, p. 77-89, 2017.

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

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jan. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

OSORIO, Jaime. **O estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Expressão Popular, 2019. p. 9-108, Introdução e Cap. 1, 2 e 3 da primeira parte.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1-39, 2021.

SILVA, M. R. da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019.

SILVA, Simone Gonçalves; LIMA, Iana Gomes; DA SILVA, Maria Eloísa. Redes de influência em políticas educacionais: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 137-154, 2019.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE PERDA DO CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE

AMANDA PEREIRA TIAGO
RODRIGO RONCATO MARQUES ANES

O professor, assim como qualquer outro trabalhador que vende sua força de trabalho, é submetido aos ditames dos processos de manutenção do modo de produção e de acumulação do capital. Nessa medida, há a imposição de um rigoroso controle do trabalho docente preestabelecido por reformas políticas educacionais que formulam, controlam e disseminam perspectivas epistemológicas e ideológicas norteadoras e moduladoras para a formação e atuação docente. Reformas essas que, de acordo com as demandas mercadológicas de reestruturação produtiva, exigem a aparente inovação, apropriação, combinação e adaptação de concepções filosóficas a fim de captar a adesão e a heteronomia do trabalho docente ao projeto político neoliberal, bem como à formação da reserva produtiva adaptável ao modo de produção.

Diante desse contexto, temos as seguintes indagações: Como se dá a construção do trabalho docente à guisa do discurso de eficácia educacional imposto e moldado pela epistemologia da prática, considerando a natureza da atuação do professor, imaterial, cognitiva e intelectual, que dificulta a real e total dogmatização da formação e da ação docente? Como construir relações e condições de trabalho na atuação docente que possibilitem efetivamente a transformação da educação e a superação desse discurso da eficácia e da qualidade educacional fomentada pela epistemologia da prática?

Baseado nos fundamentos do método Materialismo Histórico-dialético, o presente estudo buscou compreender de que maneira a epistemologia da prática e seus desdobramentos têm contribuído também como estratégia de controle do trabalho docente, considerando que a realidade social é moldada pelos interesses de manutenção da ordem social, tendo como consequência o reducionismo utilitário da educação.

TRABALHO DOCENTE: NA DIMENSÃO ONTOLÓGICA E À ÉGIDE DO CAPITAL

Partimos do entendimento de que o professor é um trabalhador e pertence à classe que vive do seu trabalho, que está submetida à disputa entre sua concepção de elemento humanizador e emancipador e à tônica produtiva do capital em um processo de alienação, isolamento e exploração do trabalhador. Nesse sentido, o trabalho docente foi e é uma categoria à qual o sistema produtivo estabelece a necessidade de um rigoroso controle. A intencionalidade dessa preocupação é evidente, já que de acordo com Kuenzer e Caldas (2009) essa atividade está inscrita na totalidade do trabalho no capitalismo, que, pela sua dupla face, é permeado por contradições.

Compreendemos que o trabalho docente, em sua dimensão ontológica, legitima a vida humana e a distingue de outros animais. Segundo Frigotto (2010), é o trabalho como valor de uso, e, dessa forma, princípio educativo e criador, no qual o homem se educa e educa os outros, apropria-se da natureza, produz e reproduz sua existência física, biológica, histórica, social, cultural e simbólica conforme suas múltiplas necessidades e concepções. Entretanto, à égide do capital, reconhecemos que a ação docente é permeada por imposição de limite e controle, bem como por possibilidades de humanização e emancipação.

Nessa perspectiva, a especificidade do trabalho docente, ação de ensinar, é um instrumento de disputa político-ideológica, já que não possibilita o real controle e muito menos a plena contestação ao modo de produção vigente, sendo um espaço contraditório de manutenção e resistência. Eis o motivo da ampla discussão e imposição de reestruturação a respeito da identidade docente, da dinamicidade e da historicidade de sua ação antinômica perante a objetivação de acúmulo do capital na sociedade posta. Dessa forma,

no caso dos professores, a contribuição para o processo de acumulação se dá com base em uma característica muito peculiar do trabalho: a sua natureza não material, já que não é possível separar o produtor de seu produto. Essa natureza limita, de certo modo, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a ser indiretamente, por meio de diferentes medições que “convençam” o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração, ao mesmo tempo que busca sua realização pessoal, vinculada à finalidade (Kuenzer; Caldas, 2009, p. 24).

A consciência de que a natureza do trabalho do professor é imaterial, cognitiva e intelectual não pode ser ingênua. É preciso compreendermos criticamente que está relacionada à lógica produtiva, na qual a força de trabalho desse trabalhador é explorada, integrada e apropriada pelo capital como um serviço que gera valor excedente a um processo de produção de mercadoria. Essa mercantilização do trabalho docente e os valores de uso e de troca preestabelecem a precarização das condições de trabalho como a proletarização, a desvalorização, a desqualificação e a intensificação da ação do professorado, bem como a expropriação de sua consciência e sua alienação.

Para Kuenzer e Caldas (2009), a partir do momento em que o capital se apropria dos meios de produção e da força do trabalho, determina-se o processo de alienação do trabalhador, que perde o controle de seu trabalho e das decisões sobre ele e se perde em si mesmo. Nesse sentido, o trabalho docente não se diferencia dos demais e é submetido à superexploração e aos impactos das crises do capitalismo no final do século XX e início do século XXI. Essas crises, no Brasil, a partir da década de 1990, fomentam reformas educacionais que reforçam o imperativo da globalização, da recomposição da lucratividade do capital, da reconstrução da função do Estado e da disseminação da ideologia neoliberal.

Diante de tal proposta de universalização da educação explícita, implícita e direta, a partir da lógica neoliberal, as organizações internacionais, por meio de conferências, fóruns e compromissos, lançam a correlação entre crescimento econômico e educação de qualidade, pautada na implementação de uma proposta curricular para a educação mundial do século XXI. Assim, é forjado um novo currículo formativo embasado em indicadores de qualidade e equidade relacionada a competências que se fundamentam nos quatro pilares prescritivos “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a

conviver, com ênfase no aprender a fazer”, que foram divulgados e direcionados mundialmente pela Unesco por meio do relatório da comissão internacional.

Nesse corolário mercadológico pragmático, a educação brasileira pública passa a ser moldada intencionalmente a essas exigências de aplicabilidade do conhecimento na realidade, aos moldes do lema “saber-fazer”, contribuindo para que surjam discursos que destaquem eficiência, eficácia, competência e imputabilidade. A partir dessa compreensão, aponta-se para a necessidade de mudanças nos projetos para formação de professores e na construção do novo perfil do profissional.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA À GUIA DO DISCURSO DA EFICÁCIA DO TRABALHO DOCENTE

Diante da responsabilização do professor sobre a crise na educação e, por consequência, das mazelas sociais, emergem o ideário instrumentalista de desenvolvimento do profissional de ensino e a tendência epistemológica que atendem as demandas mercantis e implicam mudanças nas concepções da formação docente e da prática pedagógica, com o objetivo de reestruturar o trabalho docente de forma produtiva à égide capitalista. Esse contexto intencional hegemônico corrobora com a compreensão utilitarista da pesquisa na formação docente e com a difusão da “Epistemologia da prática”, em que “a prática se torna fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete, e mais, deve ser comprovada na utilidade a que se serve” (Curado Silva, 2008, p. 96).

Nesse sentido, Curado Silva (2019) afirma que os americanos Donald Schön (1983 ; 2000) e Kenneth Zeichner (1993) defendem a epistemologia da prática a partir os pressupostos elaborados por John Dewey, filósofo da educação, que compreende o termo “epistemologia” como teoria do conhecimento, e em sua filosofia defende que a educação, como reconstrução e reorganização da experiência na sociedade democrática, deve priorizar a utilidade da aprendizagem combinada à prática na resolução de problemas delineados pelo lema “aprender fazendo”, defendendo que a escola tem a função, variável de acordo com a classe social, de reproduzir conteúdos úteis à vida em

comunidade em um processo experimental, no qual os grupos sociais mantenham a continuidade de sua existência.

Schön (2000) estabelece uma relação entre prática e conhecimento para defender um novo paradigma para a formação de um profissional competente que reflita sobre a realização de sua prática, que é referência de sua utilidade e da teoria que a reflete. Em suas obras, Schön (2000) critica o paradigma da racionalidade técnica positivista dedicada à pesquisa nas Universidades e Escolas Técnicas de Formação Profissional que valorizam o conhecimento sistemático, de preferência científico, e sua aplicação na prática como instrumento para o desenvolvimento da competência profissional.

O autor questiona a formação profissional, que na sua concepção encontra-se demasiadamente teórica e tecnicista, apontando ainda que a racionalidade técnica “predominante nas faculdades ameaça a competência profissional na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais na prática” (Schön, 2000, p. 7). Nessa perspectiva, propõe a epistemologia da prática pautada na reflexão da ação, a racionalidade prática, “o pensar em o que fazem enquanto fazem” (Schön, 2000, p. 8), para responder às incertezas, à singularidade e à resolução de problemas imediatos.

Schön (2000) propõe o “ensino prático reflexivo” como um elemento-chave da educação profissional e defende que as escolas profissionais devem repensar e postular os pressupostos pedagógicos da epistemologia da prática, relacionando-os à pesquisa, ao conhecimento profissional e à preparação para lidar com sua prática.

Na epistemologia proposta por Donald Schön (2000) é perceptível a concepção de que a formação e ação docente deve dar-se na/ para a prática. Esse perfil do professor prático reflexivo/tutor revela o discurso de esvaziamento do trabalho do professor, da banalização da transmissão do conhecimento histórico e coletivamente produzido pela humanidade e da precarização material e imaterial que tem sido difundida na escola.

Assim como Schön, na mesma propositura da teoria do conhecimento prático, Kenneth Zeichner (1993) preestabelece que o saber prático fundamenta o conhecimento profissional do professor e baseia-se na teoria deweyana nas concepções filosóficas sobre desenvolvimento

profissional, democracia e reconstrução social para construir seu trabalho. Além de incorporar essas concepções, o autor adere ao conceito de aprendizagem e deixa de lado o termo *ensino* (Curado, 2008), objetivando-se a promoção da qualidade de uma educação equalizadora por meio da prática pedagógica e da pesquisa-ação.

Na lógica do desenvolvimento profissional, Zeichner (1993) investiga formas de como o professor aprende a ensinar para auxiliá-los. O autor parte da prática docente e da utilização da pesquisa-ação como elementos norteadores para produção de conhecimento sobre ensino de qualidade, na qual o professor em um processo de reflexão precisa compreender, realizar, concordar, discordar e melhorar sua prática, a fim de elaborar teorias que contribuam com elevação e eficiência da educação.

Diferente de Schön, Zeichner (1993) salienta que o ensino reflexivo deve considerar não só a prática docente, mas também as condições sociais em que ela está inserida. Entretanto, ressignifica, mistura e concilia o conceito de prática reflexiva de várias tradições filosóficas como a desenvolvimentista, a reconstrutiva, bem como a da tradição acadêmica e da eficiência social (Curado Silva, 2008).

Para Curado Silva (2008), apesar de demonstrar uma preocupação com a ressignificação do conceito “prática reflexiva”, a concepção de Zeichner embasada em Dewey (1993) não supera o senso comum, a ideologia e a aparência da realidade. O autor também propõe a exaltação e a responsabilização das boas práticas dos professores (Curado Silva, 2008) e acrescenta elementos à função docente. Preconiza que, além do profissional competente e prático reflexivo de Schön, o professor deve ser investigador/pesquisador, tendo como referência para sua investigação a identidade de seus alunos, como eles pensam e quais são seus interesses.

Para Zeichner (1993), a formação do professor investigador/pesquisador deve partir dos pressupostos investigativos da pesquisa-ação. Desse modo, o autor enfatiza que a profissionalização do professor pressupõe que eles sejam “agentes ativos do seu próprio desenvolvimento profissional e da definição do funcionamento das escolas” (Zeichner, 1993, p. 14), já que têm uma posição de prestígio para fornecer uma visão de dentro da escola.

Há na proposição do autor um sentido adaptativo, amistoso e cooptável em relação à dissociação entre teoria e prática, mas que, na realidade, é revestido pelo projeto hegemônico político e ideológico neoliberal. Esse ideário pretende manter as atuais relações de produção no movimento de voluntarismo alienado, no qual a heteronomia legitima as políticas educacionais neoliberais e a manutenção da realidade, produzindo alienação, conformismo e imobilização.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: IMPLICAÇÕES NO CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE

A epistemologia da prática tem proposto um perfil instrumentalista do professorado por meio da experiência compartilhada, da reflexão sobre sua prática e sobre sua própria reflexão que se limita a refletir o que, como e com quem se faz a atuação pedagógica em uma visão reduzida de ensino como preparação prática. Essas propostas de desenvolvimento profissional e de domínio restrito do processo do trabalho, enviesado no/para o saber prático, afetam as condições de trabalho e a atuação docente, apregoando uma visão reduzida de ensino como preparação prática.

Essa limitação discricionária e a redução do papel do professor como mero executor de ações, tutor/instrutor, esvaziam, desvalorizam e desqualificam o trabalho docente, já que parcelarizam e segmentam o ato de ensinar, superpondo a experiência e os saberes práticos em detrimento da transmissão do conhecimento produzido pelos seres humanos em processo histórico e coletivo. Nesse sentido, a proposta do professor reflexivo/pesquisador “privilegia as dimensões técnica e pragmática da ação pedagógica e, concomitantemente, desvaloriza as dimensões políticas e éticas da formação e do trabalho docente” (Fagiani; Previtali, 2020, p. 231).

Nessa mesma direção, a proposta de pesquisa-ação colaborativa enraizada na epistemologia da prática retroalimenta equivocadamente a dicotomia entre teoria e prática e o distanciamento entre universidade e escola. Alertamos que esse estranhamento, além da intenção de substituir o lócus da formação e de minimizar a elaboração da consciência crítica, também é um projeto político amplo articulado às forças ideológicas com o objetivo de controlar o conhecimento produzido, discutido

e divulgado pela universidade, bem como aumentar sua lucratividade e adesão aos interesses do mercado (Anes, 2021), em um misto de “desintelectualização” e “despolitização” da formação e da prática docente.

A epistemologia da prática, o perfil do professor reflexivo e pesquisador e a pesquisa-ação participante/colaborativa difundidas por Schön e Zeichner implicam na mecanização da docência e a sua subsunção formal, na qual o capitalista conduz o trabalhador e sua força de trabalho a atender aos auspícios do capitalismo. Dessa maneira, os ideais da epistemologia da prática ligados à lógica mercadológica contribuem para a (auto)responsabilização, a (auto)intensificação e o (auto) controle da ação docente, que, de forma lucrativa e eficiente, tornam o trabalho do professor parcelar, intensificado, repetitivo, explorado, expropriado, alienado e heterônomo, no qual há a “perda do controle sobre os seus meios de produção, objetivos e organização de sua atividade” (Enguita, 1991, 46).

Essa perda do controle do trabalho docente impossibilita o professor a refletir criticamente sobre a totalidade de sua prática, já que perde os conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre sua produção e limita sua capacidade de resistência. Assim, a imposição e a disseminação do caráter mecânico, dividido, inconsistente e afastado da essência humana, distanciam o trabalho docente de sua condição ontológica que concebe o professor como sujeito omnilateral (Anes, 2021). Diante dessa expropriação do sentido do trabalho docente implicada pela epistemologia prática, a categoria de professor é enfraquecida e desmobilizada, já que seu trabalho é esvaziado, não tem significado, não se reconhece e não reconhece o outro.

Diante da proletarização do trabalho docente, lembramos e reforçamos que a perda do controle do trabalho do professor não acontece em sua totalidade, devido à natureza imaterial, intelectual e política desse trabalho. De tal forma, o processo de proletarização não é irreversível e muito menos absoluto, já que há espaços de resistência e de luta. Para resistir a esse processo de proletarização, cabe a nós buscar, descobrir e criar espaços de resistência, em que a formação e o trabalho docente retomem e reforcem as dimensões teórica, cultural, social, ética e política. Assim, seremos capazes de visualizar e construir possibilidades de rupturas e de desproletarização, preestabelecendo a necessidade de uma formação crítica e emancipadora, capaz de

compreender, criticar e questionar as políticas educacionais neoliberais exploradoras, limitadoras e insuficientes diante da realidade pseudoconcreta, dialética, contraditória e carregada de lutas e movimentos que vivemos.

Nesse sentido, para contrapor e superar a epistemologia da prática, defendemos a epistemologia da práxis, na qual o trabalho docente alicerçado por uma sólida formação teórico-metodológica, consciente, intencional e crítica age no processo de ensino-aprendizagem com forte desejo de transformação social revolucionária. Com essa intenção, como afirma Curado Silva (2008), a ação docente é alimentada pela teoria em um movimento consciente de formar a si e ao outro como sujeito humano, relacionando o conhecimento e a produção histórica e social dotados e situados na unidade entre teoria, prática, conteúdo e forma no contexto social, cultural, político e econômico. Assim, em uma dialética emancipadora da ação docente, ao encontrar o sentido humanizador para seu trabalho, o professor se reconhecerá em si mesmo, no outro e no produto imaterial de seu trabalho.

Defendemos, desse ponto de vista, a práxis como epistemologia e posição ideológica contra hegemônica para reformular a formação e o trabalho docente, em uma reflexão dialética que compreende as práticas sociais e os sujeitos em sua totalidade por meio de uma leitura crítica do mundo, comprometida com a transformação social, unidade indissociável entre teoria e prática e emancipação do trabalho em sua dimensão ontológica. Assim, a práxis alimenta a emancipação do trabalho docente nesse movimento de resistência e ruptura com a proletarianização, a conformidade, a imobilidade, a heteronomia, a reprodução do capital, a sua expansão e a sua reorganização reprodutiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor tem sobre o campo de sua formação e atuação determinações epistemológicas e ideológicas que visam controlar, explorar e expropriar sua força de trabalho, reestruturando e adaptando-a a servir aos interesses do capitalismo. A aplicação desses moldes formativos, impostos por reformas educacionais, é possibilitada pela dogmatização, alienação, heteronomia e controle da formação e do trabalho docente à lógica do capital, que propõe uma epistemologia prática,

abarrotada de saberes práticos, “saber fazer”, e esvaziada de conhecimento teórico-metodológico. Esses determinantes controlam o trabalho docente, instrumentalizam a adaptação e a adesão da força de trabalho aos auspícios da força produtiva, submetendo o professor a processos de flexibilização, precarização e proletarização.

Nesse sentido, essa epistemologia da prática utilitarista, mecanicista e acrítica deve ser contraposta e superada por meio do desenvolvimento da práxis social revolucionária, pautado na epistemologia da práxis, em que a formação e o trabalho docente precisam de uma solidez teórica, alimentada pela unicidade entre teoria e prática, de uma ação intencional articulada ao processo educativo humanizador e de práticas sociais que busquem desvelar e transformar a pseudoconcreticidade da realidade.

A materialização dessa proposta epistemológica depende do projeto crítico emancipador de formação de professores e do engajamento político de cada docente a esse projeto, bem como sua internalização da importância da coletividade enquanto trabalhador consciente dos movimentos contraditórios das classes sociais. Diante dessa consciência coletiva, a formação e o trabalho docente devem ser espaço de resistência à epistemologia da prática, compreendendo seus desdobramentos na formação da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANES, Rodrigo Roncato Marques. Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos moldes empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 277-295, abr. 2021.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292 f. **Tese de doutorado** (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. p. 90-147.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, v. 17, n. 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE, 2011.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 41-61, 1991.

FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. S. Trabalho e trabalho docente na educação básica em tempos de precarização no Brasil. **Revista Cycl Alas**, v. 11, p. 225-242, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.) **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 11-27.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 19-48.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000 (Prefácio e Parte I, caps. I e II).

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. *In*: GERALDJ, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998, p. 207-231.

REFLEXÕES SOBRE PESQUISA QUALITATIVA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

LUCILEY MOREIRA MENDES
CAMILA GRASSI MENDES DE FARIA
VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA

Os seres humanos desde os tempos primitivos realizavam pesquisas, certamente não como as que conhecemos hoje. O objetivo, no entanto, era o mesmo dos dias atuais: atender às necessidades e desejos humanos. Diferentes povos, a partir do momento em que começam a indagar sobre o ambiente em que estão inseridos, iniciaram a prática que os conduziu à produção de conhecimento em suas diferentes formas e naturezas. Especialmente a partir do século XVIII, intensificaram-se, devido ao advento do período iluminista, as formas de elaboração do conhecimento científico baseado em atividades empíricas, tendo em vista descobertas e formulações sobre o mundo e sobre seus com o objetivo de prover recursos técnicos e práticos tendo a promessa de melhoria da vida humana.

Na contemporaneidade, a pesquisa qualitativa tem ganhado destaque, especialmente nas ciências humanas, sendo também utilizada em diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista compreender as causas e os efeitos dos fenômenos pesquisados, assim como produzir novos inventos para a materialidade da vida. Posto isso, considerando a plausibilidade do tema, a questão central que norteará este estudo é: quais as contribuições da pesquisa qualitativa no campo da educação? Com o intuito de responder ao questionamento proposto, este trabalho busca explicitar estudos teóricos dedicados à temática da pesquisa qualitativa.

Partimos da busca de conceitos, assim como significados e desdobramentos a respeito da temática com foco nas potencialidades da abordagem analisada. A hipótese inicial desta revisão teórica foi a de que a pesquisa qualitativa pode servir para ampliar a compreensão dos fenômenos analisados no campo da pesquisa educacional, propiciando o avanço do conhecimento na área.

PESQUISA: UMA ATIVIDADE HISTÓRICA, ARTESANAL E INTENCIONALMENTE PLANEJADA

Segundo Debora Diniz na obra *Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa*, o ato de pesquisar configura-se como uma atividade artesanal, autônoma e intencionalmente planejada. O aprendizado do fazer científico se faz a partir da trajetória formativa da experiência acadêmica, que possui em si uma dimensão pedagógica na qual são construídos historicamente saberes próprios ao exercício deste ofício.

Andery (2012, p. 10) corrobora com o olhar trazido por Débora Diniz, historicizando a atuação dos seres humanos sobre a natureza e procura atender suas necessidades, tendo em vista primordialmente “sobreviver enquanto espécie”. Logo, segundo o autor:

A produção de conhecimento científico não é, pois, prerrogativa do homem contemporâneo. Quer nas primeiras formas de organização social, quer nas sociedades atuais, é possível identificar a constante tentativa do homem para compreender o mundo e a si mesmo; é possível identificar, também, como marca comum aos diferentes momentos do processo de construção do conhecimento científico, a inter-relação entre as necessidades humanas e o conhecimento produzido: ao mesmo tempo que atuam como geradoras de ideias e explicações, as necessidades humanas vão se transformando a partir, entre outros fatores, do conhecimento produzido (Andery, 2012, p. 10).

A pesquisa científica teve início, de acordo com os estudos de Palmeira (2020), entre a ruptura com a fé religiosa na Idade Média e a aceitação do saber científico, quando surgiu a ciência moderna, com a perspectiva “de experimentação e observação” (Palmeira, 2020, p. 17). A partir de então, os seres humanos começaram a pensar cientificamente, a realizar experimentos, questionando suas relações com o ambiente e o mundo. As autoras afirmam ainda que a “experimentação é um modo sistemático que, para se tornar empírica, necessita de

uma teoria. Ou seja, não existe ciência sem sistema, nem sistema sem teoria” (Palmeira, 2020, p. 17). Nesse sentido, o simples fato de observar ou experimentar não valida um estudo, é preciso fundamentação teórica, estudos e experimentações anteriores ao evento que permitam a elaboração do conhecimento científico.

Na atualidade, distintas abordagens são utilizadas para estudar “os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 21). Nas pesquisas que envolvem os seres humanos, é primordial o conhecimento de fatores individuais, históricos, éticos, sociais, políticos, econômicos e culturais, pois esses elementos favorecem a compreensão do fenômeno pesquisado em sua complexidade.

Sobre o percurso histórico de desenvolvimento da abordagem qualitativa, pode-se destacar que, nos anos de 1980, essa abordagem revigorou-se em várias partes do mundo, incluindo o contexto científico brasileiro, conforme cita Santos Filho (1997):

Em 1985, na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, constatou-se a falta de uma análise profunda dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa, e a urgência de elucidar o enfrentamento entre os “métodos tradicionais” e as posturas novas, como a pesquisa qualitativa; alertou-se contra o perigo dos modismos e evitou-se retomar a discussão sobre a pluralidade dos paradigmas da pesquisa educativa (Santos Filho, 1997, p. 62).

Os denominados métodos tradicionais nas ciências sociais referem-se a uma forma de produção do conhecimento aliado à ideia de objetividade e à ideia de neutralidade, a qual é associada ao positivismo, corrente filosófica que reconhece o conhecimento científico como único e verdadeiro. Porém, de acordo com Goldeberg (2004, p. 17), em termos qualitativos, boa parte dos “pesquisadores qualitativistas recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social”. Existem especificidades que a análise qualitativa requer, tendo em vista a objetividade pertencente à análise quantitativa e a subjetividade própria da análise qualitativa que envolve a compreensão do fenômeno no contexto social em que se apresenta.

O fato é que, a partir da atuação da Anped no contexto brasileiro, chegou-se à conclusão da possibilidade de outras abordagens

metodológicas, assim como a pesquisa qualitativa (subjetiva e contextualizada), que ganhou notoriedade e passou a ser reconhecida e legitimada, considerando a necessidade de analisar a pesquisa em educação de forma crítica e reflexiva, com a participação e o envolvimento do pesquisador.

Do ponto de vista conceitual, Neves (1996, p. 1) afirma que a pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. O autor declara ainda que o direcionamento da pesquisa qualitativa acontece ao longo do processo de execução do estudo. Nesse contexto, Vilela (2003, p. 459) aponta que, em um momento descritivo, “os dados recolhidos são transpostos, o mais fielmente possível, na comunicação dos resultados da pesquisa”. Essa proximidade acontece no “lugar em que se dá a investigação, essa é a fonte primeira de dados. Os investigadores introduzem-se no campo, seja ele a escola, as famílias ou outros locais” (Vilela, 2003, p. 458).

Assim, na investigação qualitativa, “o pesquisador procura entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situa sua análise e interpretação dos fenômenos estudados” (Neves, 1996, p. 1). Por meio de argumentos, é possível verificar que a obtenção do conhecimento, referente ao objeto, plausível após a análise do fenômeno, é o fato que direciona o rumo da pesquisa. Desse modo, “o investigador é o instrumento principal da pesquisa à medida que ele observa, registra e, em alguns casos, interage com a situação de pesquisa” (Vilela, 2003, p. 457).

A discussão empreendida por Palmeira (2020) contribui com outra particularidade da pesquisa qualitativa. O autor afirma que “toda pesquisa necessita de uma definição quanto ao critério para a interpretação dos seus achados” (Palmeira, 2020, p. 6), pois isso propiciará legitimidade ao trabalho, assim como confiabilidade do estudo. Ainda nessa direção, Godoy (1995, p. 21) ressalta que “vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno” da forma mais completa possível.

As leituras realizadas nos permitem inferir que os pesquisadores realizaram diferentes percursos, objetivando uma aproximação e compreensão do objeto de estudo. Segundo Godoy (1995, p. 21), são três

os caminhos mais conhecidos para a realização de estudos qualitativos: “a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia”. Nessa perspectiva, a coleta de dados dará embasamento para que o pesquisador tenha condições de observar o objeto por diferentes ângulos, buscando compreendê-lo.

Triviños (1987, p. 137) argumenta que a coleta e a análise de dados são etapas “tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisa de enfoques aprofundados, tendo presente, porém, o que acabamos de ressaltar: seu processo unitário, integral”, pois a coleta de dados é um processo de “busca de informações” que não pode se realizar desprovido de fundamentação teórica.

A discussão empreendida na pesquisa de Bogdan e Biklen (1994, p. 49) afirma que “os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados do produto”. Tendo isso em vista, pode-se afirmar que o pesquisador fixa a atenção nos conceitos que surgem a partir da investigação.

Outra singularidade da investigação qualitativa é o conhecimento a respeito do ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa; logo, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica que frequentemente é invisível para o observador exterior” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51). Em outras palavras, ao conhecer a historicidade do objeto de estudo, o investigador tem a possibilidade de conhecer as diferentes perspectivas que envolvem os sujeitos e/ou fenômenos. Por sua vez, faz-se importante destacar que a análise de conteúdo difere da análise do discurso, uma vez que

a Análise do Discurso busca priorizar as condições de produção do *corpus*, enquanto a Análise do Conteúdo abarca tanto a materialidade corporificada no texto, quanto as condições empíricas que deram origem ao mesmo, tentando captar seu sentido real na forma mais ampla possível (Palmeira, 2020, p. 21).

Por meio dessas definições, é possível distinguir que, enquanto a análise do discurso busca conhecer a historicidade e o contexto do fenômeno, a análise de conteúdo toma como foco o conteúdo e os dados destacados no texto, assim como em seu significado. Bardin (1977, p.

29) ressalta dois objetivos que devem permear a análise de conteúdo: “a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura”. De acordo com a estudiosa, esses objetivos correspondem a “dois pólos, desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências”. Ultrapassar a incerteza remete à ideia de imergir na busca pela compreensão de significados para o estudo, assim como a realização de múltiplas leituras para compreender as diferentes perspectivas de um fenômeno.

Além disso, Bardin (1977) aponta duas funções próprias ao método de análise de conteúdo:

Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá”. Uma função de “administração de prova”. Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes apelaram para o método de análise sistemática para serem verificados no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo “para servir de prova” (Bardin, 1977, p. 30).

As funções citadas por Bardin (1977, p. 30) possuem uma relação dialética, considerando que, enquanto a função heurística não utiliza hipóteses e sim a exploração do conteúdo, a administração de provas faz uso prévio de hipóteses. A autora cita que durante a utilização das funções, elas podem “coexistir de maneira complementar”.

As pesquisas de Lüdke e André (1986) contribuem para pensarmos sobre pesquisa qualitativa trazendo uma de suas abordagens: o estudo de caso. Este é utilizado quando se pretende estudar algo individual, específico e singular. As escritoras discorrem a respeito de algumas características desse tipo de estudo:

os estudos de caso visam à descoberta [...] enfatizam a interpretação em contexto [...] retratam a realidade de forma completa e profunda [...] usam uma variedade de fontes de informação [...] revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas [...] representam os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social [...] utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (Ludke; André, 1986, p. 21-24).

Considerando as características expostas pelos autores, compreende-se que o estudo de caso é um método de pesquisa qualitativa,

utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer, com profundidade, as particularidades de um determinado fenômeno, indivíduo, grupo ou ocorrência singular. Isso acontece porque essa dinâmica envolve a historicidade do objeto de estudo, visto que dentre os motivos da investigação, a busca de entendimento das causas e dos efeitos sofridos pelo meio são fundamentais para o estudo. Essa análise minuciosa é utilizada de forma contextualizada em diversas áreas do conhecimento.

Além do estudo de caso, a abordagem etnográfica também pode contribuir em pesquisas de caráter qualitativo. Segundo Bodgan e Biklen (1994):

A etnografia consiste numa “descrição profunda”. Quando se examina e cultura com base nessa perspectiva, o etnógrafo depara-se com uma série de interpretações da vida, interpretações do senso comum, que se torna difícil separar uma das outras. Os objetivos do etnógrafo são os de apreender os significados que os membros da cultura têm com os dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo significado às pessoas exteriores à cultura. O etnógrafo preocupa-se essencialmente com as representações (Bodgan; Biklen, 1994, p. 59).

Conforme exposto pelos autores, a etnografia visa compreender a cultura, a partir da observação, da interação e da análise da complexidade que envolvem as diferentes perspectivas presentes nas relações sociais, sendo utilizada quando se objetiva assimilar os hábitos adquiridos e transformados para, então, expor os novos conhecimentos às pessoas externas àquela cultura.

Lessa de Oliveira (2010, p. 4) alerta para o fato de que

um estudo voltado para questões educacionais que se utilize da etnografia deve ter o cuidado em refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, situando-o dentro de um contexto sociocultural mais amplo. Deve haver a preocupação em não reduzir a pesquisa somente ao ambiente escolar, mas também promover uma relação entre o que se aprende na escola e o que se passa fora dela.

Em outras palavras, o estudo etnográfico precisa ser amplo e contextualizado no aspecto educacional e nos contextos social e cultural em que este se insere. Isso propicia detectar os fatores que implicam nos problemas educacionais ou que possam fornecer condições para resolvê-los.

Em concordância com alguns teóricos, Zanette (2017) e Bogdan e Biklen (1994) destacam que a pesquisa qualitativa pode ser utilizada como uma ferramenta de mudanças de rupturas, pois pesquisar um fenômeno educacional propicia informações que podem direcionar o aprimoramento do sistema educacional brasileiro. Bogdan e Biklen (1994, p. 265) argumentam que mesmo que a abordagem qualitativa possua vários objetivos, o principal deles é a mudança, que “é uma coisa séria porque o objetivo é sempre o de melhorar a vida das pessoas”. Para que isso ocorra, é necessário “compreender como os indivíduos envolvidos entendem a sua situação, pois são eles que terão que viver com as mudanças” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 265).

No caso de pesquisas qualitativas realizadas no campo educacional com a finalidade de realizar mudanças, Bogdan e Biklen (1994, p. 266) orientam que existem três tipos de investigações aplicadas: “investigação avaliativa e decisória, investigação pedagógica e investigação-ação”. Para os autores, a investigação decisória consiste na busca por informações a respeito do fenômeno, as quais auxiliarão no desenvolvimento de programas, por parte de entidades governamentais e/ou educativas. A investigação pedagógica é utilizada por trabalhadores docentes para melhorar sua atividade laboral. Já na investigação-ação, “os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão” (Bogdan; Biklen, p. 266, 1994). Em outros termos, os investigadores estão engajados na busca por compreender o seu meio e contribuir na tomada de decisões. Dessa forma, a pesquisa acadêmica contribui com a esfera social e com o avanço do conhecimento científico em suas diferentes áreas, incluindo uma dimensão pedagógica que perpassa a produção da ciência voltada à área educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu apresentar de forma inicial algumas reflexões a respeito da pesquisa qualitativa em educação, tendo em vista que, nas últimas décadas, tem sido uma pauta relevante quando se pretende compreender aspectos da vida social, política e cultural dos sujeitos.

A partir do problema traçado, buscou-se compreender a temática, investigando as contribuições e perspectivas da pesquisa qualitativa em educação. Para isso, inicialmente verificou-se a historicidade

da pesquisa científica, até se chegar à pesquisa qualitativa propriamente dita e seus significados e relações a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa. Neste estudo foi possível compreender que a pesquisa qualitativa surgiu a partir do desenvolvimento da pesquisa quantitativa, quando esta apresentou uma riqueza de detalhes, e sempre motivada por interesses políticos governamentais.

Na sequência, foram expostas características da pesquisa qualitativa, demonstrando de que forma o fenômeno é visto dentro da perspectiva qualitativa. Ficou claro que, para compreender o fenômeno, é necessário um estudo minucioso, subjetivo e descritivo, a partir da verificação das diversas perspectivas que compõem o objeto de estudo, assim como conhecer sua relação com o meio.

A problemática deste estudo foi respondida, visto que a pesquisa qualitativa em educação permite um estudo aprofundado, em diferentes aspectos educacionais, tendo em vista compreender as complexidades que permeiam o objeto pesquisado. Durante a fase exploratória deste estudo teórico, foi detectado nas contribuições dos autores consultados que a maioria das pesquisas encontradas na área das ciências humanas e, especificamente, na área da educação, utiliza-se de abordagens qualitativas de pesquisa, sendo esta uma forma predominante nesse campo.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. 16. d. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: Educ, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edições 70: São Paulo, 1977.
- BORBOREMA, Fernanda Cristina Agra. **Etnografia e educação:** usos e contribuições. *In:* II Conedu – Congresso Nacional de Educação, 2015.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.
- DINIZ, Debora. **Cartas de uma orientadora:** o primeiro projeto de pesquisa. 2. ed. Brasília: Editora Letras Livres, 2013.
- GOLDEBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- LESSA DE OLIVEIRA, Cristiano. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 31, 2010.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MODESTO, Paulo. Reforma do Marco Legal do Terceiro Setor no Brasil. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 214, p. 55-68, 1998.
- NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.
- PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima *et al.* A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais. **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 14-31, 2020.
- POUPART, Jean. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 299-316.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 431-466, jul./dez. 2003.
- ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A FALTA DE VAGAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

RAISSA SOARES FURTADO
CARLA CONTI DE FREITAS
KEIDES BATISTA VICENTE

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica responsável pela convivência e socialização para as crianças, em que se realiza o processo de desenvolvimento humano, social, afetivo e cognitivo. Este momento formativo antes vista com o olhar do cuidar, ao atribuir uma visão assistencialista e amparo aos mais pobres, é um direito que precisa ser recorrentemente defendido.

O crescimento das discussões acerca da Educação Infantil nos espaços acadêmicos abre um importante debate sobre a necessidade de olhar para essa etapa como um direito de todas as crianças brasileiras, independentemente de sua condição social, econômica ou de sua etnia. Sua oferta cabe prioritariamente aos municípios, podendo contar com a colaboração dos Estados e da União para a efetiva garantia do direito da criança pequena à educação escolar.

Ao analisar a trajetória das legislações, nota-se que a Educação Infantil percorreu um caminho complexo no país, consequência da falta de comprometimento do Estado para com ela. O atendimento das crianças pequenas, segundo Perea e Ramos (2020), ficava por conta de iniciativas particulares, comunitárias, religiosas, familiares e caritativas e seguia as peculiaridades e ênfases de cada período e contexto.

Diante da trajetória de lutas sociais, políticas e econômicas, importantes transformações ocorreram na educação brasileira. Um marco

foi a formulação da Constituição Federal (CF-1988), que passa a considerar a Educação Infantil como direito, sendo dever do Estado a oferta para essa etapa da Educação Básica. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996) tornará a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica e a Emenda Constitucional (EC) n. 59 de 2009 prevê a universalização do atendimento também na Educação Infantil, ao ampliar a obrigatoriedade para os alunos de quatro a dezessete anos.

Somam-se a essas legislações o Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024), que em sua primeira meta propõe universalizar até 2016 a Educação Infantil, e o atendimento de no mínimo 50% de crianças na faixa etária de zero a três anos de idade até 2024, e os respectivos Planos Estaduais de Educação (PEE-2015/2025) e os Planos Municipais de Educação (PME-2015-2025). Esses documentos enfatizam com muita eloquência, para além da universalização da educação, a possibilidade de ela ter que ser ofertada sob princípio de qualidade, tendo em vista que em conjunto garantam os direitos de todos os cidadãos brasileiros, seguindo as diretrizes, as metas e os princípios. Diante desse contexto, fica evidente a necessária defesa de uma educação para a infância de qualidade e que seja emancipatória.

Ademais, a proposta deste artigo é refletir sobre a infância e o direito à Educação Infantil, de acordo com análises bibliográficas e jornalísticas, e identificar quais são os problemas que afetam a efetivação desse direito no município de Goiânia, o que pode ser observado nas contradições desenvolvidas sistematicamente pelo Estado. Por exemplo, mesmo com todas as legislações em vigência que devem garantir o acesso e permanência das crianças nos centros educacionais, existe ainda um grande número à espera por vaga no cadastro de reserva no município.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO FUNDAMENTAL: CRIANÇA CIDADÃ

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é a base do processo educacional que prepara as crianças pequenas para a aprendizagem ao longo da vida. O educar e o cuidar estão vinculados à Educação Infantil, e entende-se que o cuidado é algo pertencente ao processo educativo. Assim, os sistemas educacionais devem acolher as vivências e conhecimentos construídos pelas crianças, fora do ambiente

escolar, e então articular essas experiências em suas propostas pedagógicas, entendendo a criança como sujeito histórico.

Segundo Haddad (1997), foi percorrida uma longa trajetória para que a creche conquistasse um espaço no âmbito constitucional e financeiro, juntamente com a pré-escola, podendo ser considerada um direito universal da criança à educação, sendo dever do Estado, em ação complementar à família.

A Constituição Federal em 1988 entende que a criança é um sujeito que possui o direito de aprender e socializar, e desse modo o acesso às creches é também considerado um direito da sociedade. No artigo 208, inciso IV, fica enfatizado que o Estado possui o dever de assegurar o atendimento em creches e pré-escola, representando uma vitória para os movimentos sociais que lutaram para que a oferta dessa etapa fosse assegurada pelo governo.

No ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9.394, na qual a Educação Infantil passa a ser entendida como a primeira etapa da Educação Básica, exercendo um importante papel social para a formação indispensável para o exercício da cidadania:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB 9.394/96, art. 29).

A LDB de 1996 modificou o papel do poder público para essa faixa etária que deixa de ser “velar” e passa a ser o de “cuidar e educar”.

Esses documentos tratam da educação em sua universalidade, gratuidade, laicidade para renovação cultural, social e cognitiva do educando, e buscam enxergar o aluno como centro dos projetos educacionais, sujeito de direitos e visam o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Posteriormente foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs, 2010), percorrendo todas as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e as modalidades de ensino, que em conjunto com as primeiras leis baseia-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para

o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Ao passo que se avança na busca pela qualidade e universalização da educação brasileira no ano de 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, com vinte metas que devem ser cumpridas até o ano atual de 2024. No ano seguinte são aprovados o Plano Estadual de Educação (PEE), Lei n. 9.606, e também o Plano Municipal de Educação (PME), Lei n. 18.969, para o município de Goiânia. Esses documentos objetivam a melhoria da qualidade da educação em nosso Estado, determinando o cumprimento das metas e estratégias específicas.

De acordo com a primeira meta do PNE (2015), todas as crianças de quatro e cinco anos de idade possuem direito de serem matriculadas na pré-escola, sendo dever do Estado ofertar a vaga e da família matriculá-las e ampliar a oferta para crianças menores de três anos, até o final da vigência deste documento. Os planos estaduais e municipais estão em consonância com o plano nacional, e possuem na meta 1 a mesma exigência quanto ao atendimento para a Educação Infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

No município de Goiânia, as primeiras creches não surgiram por iniciativa estatal, mas sim graças às iniciativas filantrópicas ligadas às instituições de caridade, sendo criada no ano de 1958 a creche Anália Franco; em 1967, a Obra do Berço, da Irradiação Espírita Cristã, limitando a educação para crianças pequenas a um caráter paliativo e emergencial. Na década de 1970 houve uma expansão da Educação Infantil, surgindo assim as primeiras creches públicas em Goiânia: Creche Tio Romão e Centro Infantil Tio Oscar. Nos anos de 1980 foram inaugurados a Casa da Criança e o Projeto Creche, viabilizando o atendimento para a faixa etária de três a cinco anos para crianças de famílias de média e baixa renda. Desse modo, segundo Barbosa (2009), foi mantida pelo Estado uma política de expansão para os atendimentos e também para contratação de profissionais.

Segundo as análises de Barbosa (2009), em 1987 foi criada a Comissão Estadual de Creches que foi representada por técnicos de diversos órgãos públicos responsáveis e pela Associação de Creches. Vários órgãos estaduais foram extintos, o controle foi passado para a

Fundação da Promoção Social (1987), ampliando então o número de creches e sendo criados, em bairros periféricos, vinte e um Núcleos de Apoio à Comunidade (NACs) no ano de 1988. Esses núcleos foram constituídos por creches, centros comunitários e posto policial.

Essas políticas seguiram influências de recomendações nacionais e internacionais, como as previstas pelos organismos multilaterais como a recondução dos recursos que seriam aplicados na educação de crianças pequenas, sobretudo na educação de crianças de até três anos, sendo aceitável essa mudança na quantidade de horas de atendimento. Essa atitude corresponde ao incentivo da educação e instituições pré-escolares, que permitem utilizar espaços escolares já institucionalizados, aplicando as verbas de acordo com o Ensino Fundamental, demarcando uma das defesas do ensino de nove anos, efetivada no documento “Ensino Fundamental de Nove Anos” – Orientações Gerais (Brasil, 2004), tornando-se lei em 2005.

Em Goiânia, iniciou-se em 1985 o atendimento às crianças menores de sete anos por parte da Secretária Municipal de Educação (SME). No período de 1993/1994, ocorreram várias medidas de introdução da Educação Infantil na esfera das políticas públicas educacionais municipais. Foi realizado no ano de 1995 um curso de capacitação específica para professores que assumiriam turmas de pré-escola que teriam sido implantadas em escolas de Ensino Fundamental que visavam atender crianças de quatro anos e nove meses. A partir daí, foi estruturada a primeira Proposta Pedagógica para a pré-escola, documento oficial da Secretaria, disponível para o professorado até o ano de 2004.

Em 1999 ocorreu a transferência da Educação Infantil da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec) para a SME, e com isso foram-se ampliando o atendimento na rede municipal e o acesso às turmas de pré-escola para crianças de cinco anos. O grupo que constituiu a divisão de organização era formada por professores da rede municipal de educação, que se dedicaram a atender aos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis), advindos do Fumdec, e os Centros de Educação Infantil (CEIs), instituições conveniadas com a Secretária de Educação. Posteriormente, o Conselho Municipal de Educação (CME) fixou as primeiras normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, através da Resolução-CME n. 014/99. Segundo Barbosa (2008), o documento estabeleceu aspectos gerais da

organização e do funcionamento das instituições públicas e privadas no município de Goiânia, visando dessa forma à integração das creches e pré-escolas ao Sistema Municipal de Ensino.

No município de Goiânia, a organização da Educação Infantil nos Centros Educacionais segue as normas fixadas pelo Conselho Municipal de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação, e desse modo a divisão da Educação Infantil nas instituições ocorre com a determinação das creches para crianças de zero a três anos, e pré-escola para crianças de quatro a cinco anos. A matrícula é de oferta gratuita para crianças de zero a três anos e passa a ser obrigatória para crianças a partir de quatro anos de idade, devendo ser ofertada em período parcial ou em período integral.

Atualmente, em Goiânia existem aproximadamente 193 Centros Municipais Educacionais Infantis e Centros de Educação Infantil que atendem creches e pré-escola. De acordo com o censo de 2022, na Rede Municipal de Goiânia foram feitas 12.910 matrículas em creches para crianças de zero a três anos e na pré-escola foram feitas 15.657 matrículas (primeira infância, 2023).

Embora, a Educação Infantil exerça um importante papel no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças, ainda não é possível que todas as crianças dessas faixas etárias tenham acesso aos centros educacionais. A busca por vagas no início dos últimos anos causou indignação e angústia a muitas famílias que necessitam das vagas para atuarem no mercado de trabalho.

OS RETROCESSOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

Há estudos e conhecimentos sobre como as crianças pequenas de zero a seis crescem e se desenvolvem nos contextos educativos, bem como sobre a consolidação das legislações que sugerem a ampliação de recursos públicos que devem assegurar a promoção da qualidade da educação. Todavia, não é possível assegurar que uma educação de qualidade esteja sendo distribuída em todo o país, tanto em relação ao acesso disponível quanto em relação à qualidade do atendimento oferecido, o que demonstra uma distância entre o que está prescrito na lei e as demandas da sociedade. De um lado observamos que a legislação

serviria para a superação das dificuldades ainda existentes; do outro, vemos que a realidade de quem necessita do acesso à educação é diferente do que a lei prescreve.

Nota-se, portanto, que apesar da crescente oferta de vagas para a Educação Infantil no município de Goiânia, ainda há um número significativo de crianças abaixo de seis anos fora dos Centros Educacionais. Além de não atingir a todos que necessitam das vagas, o aumento da oferta não foi seguido por uma melhoria na qualidade do ensino. Fatores como baixa qualificação dos profissionais da educação e o não cumprimento do plano de cargos e salários, associados à falta de instalações, materiais adequados e apoio de material pedagógico, além de baixos padrões de qualidade de infraestrutura, formam um conjunto de fatores articulados que fazem com que o ensino público não seja ofertado de forma que assegure os direitos básicos das crianças.

As políticas e diretrizes públicas como a LDB, DCNEI e PNE recomendam que o ambiente escolar seja um elemento fundamental para a implementação de uma educação de qualidade capaz de atender a necessidade dos estudantes e dos trabalhadores da educação. O espaço físico no ensino infantil deve ser organizado de acordo com as características e necessidades de cada faixa etária, ao levar em conta as atividades e os projetos que serão desenvolvidos. É necessário considerar também que as crianças e os profissionais de educação permanecem em torno de um terço do dia no interior da creche e pré-escola, e ambientes inadequados podem afetar significativamente sua qualidade de vida.

Nos últimos anos, o que podemos observar através de estudos e reportagens veiculadas em jornais impressos é que o ensino ofertado no município de Goiânia para a Educação Infantil necessita de maiores iniciativas governamentais, políticas públicas educacionais abrangentes, adequadas e contínuas para toda a população goiana.

No início do ano de 2023, o jornal *O Popular* publicou uma matéria relatando que a Secretária Municipal de Educação sugeriu que houvesse o remanejamento de crianças da pré-escola atendidas em Cmeis do município para escolas que atenderiam a pré-escola. A secretária informou que a transferência faria parte de uma reorganização das unidades que buscavam ampliar as vagas nos Cmeis, visto que a gestão deveria cumprir um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), que

determinava a criação de vagas em Cmeis até 31 de março de 2023. O TAC acima mencionado foi assinado pelo Paço Municipal no ano de 2019. Com o acordo, ficou definido que o município iria assumir a responsabilidade de criar 10.796 novas vagas para o atendimento da Educação Infantil em creches e 4.813 novas vagas para a Educação Infantil em pré-escola.

Porém, para que o remanejamento acontecesse, seria necessária a criação de novas salas de aula. Desse modo, os espaços destinados para leituras e bibliotecas sofreriam alterações e na maioria dos casos seriam fechados para dar lugar a novas salas. O Ministério Público do Estado de Goiás, acionado pela população diante de tamanho absurdo, argumentou que o remanejamento seria uma manobra de gestão municipal para criar vagas, de forma artificial, o que acarretaria efeitos negativos para o atendimento escolar, ao considerar que vagas disponibilizadas nas escolas seriam em período parcial diferente de como é nos Cmeis, que são em período integral, e as crianças das escolas perderiam o acesso a salas de leitura. A situação da rede, após esse período, permaneceu sem avanço em 2023, acarretando em um déficit de 9 mil vagas para a Educação Infantil, de acordo com dados próprios da secretária.

No início do ano de 2024, é possível observar através da quantidade de déficit ainda existente na rede municipal que pouco foi feito para a melhoria do ensino infantil. No dia 29 de janeiro de 2024, foi realizada uma audiência pública na Câmara de Goiânia por iniciativa da vereadora Kátia Maria, Partido dos Trabalhadores, com a finalidade de discutir a atual crise na Educação Infantil. De acordo com a vereadora a volta às aulas desse ano ficou marcada pela falta de materiais escolares, servidores e uniformes. Além de todos os problemas acima mencionados, foi destacada pela vereadora a falta de transparência em processos licitatórios realizados pela SME. A vereadora encaminhou um relatório com os pontos mencionados durante o debate, para a SME e para órgãos de controle e fiscalização (Câmara Municipal, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e estabelece papel fundamental na formação humana, na socialização, na vida emocional e na inteligência das crianças pequenas. As primeiras experiências vivenciadas nesta etapa marcam profundamente seu desenvolvimento intelectual. Esta etapa, antes vista com o olhar do cuidar, ao atribuir uma visão assistencialista e de amparo aos mais pobres, vem ganhando notável expansão ao meio acadêmico e governamental. O crescimento das discussões acerca da Educação Infantil abre um importante debate sobre a necessidade de olhar para esta etapa como um direito de todas as crianças brasileiras, independentemente de sua condição social, econômica ou de sua etnia.

Ficou evidente ao observar a bibliografia e as reportagens que o ensino destinado à Educação Infantil no município de Goiânia está em desacordo com a proposta das legislações para esta etapa da Educação Básica. Houve avanços na oferta nos últimos anos, mas insignificantes se comparados às metas estabelecidas, que ainda não foram materializadas. Existe a falta da oferta de vagas para o acesso das crianças aos Centros Educacionais e ainda à qualidade oferecida tanto de infraestrutura quanto para contratação dos profissionais que andam na contramão do que nos diz a legislação.

Cabe-nos pensar e observar as potencialidades e contradições das creches e escolas da Educação Infantil como um espaço de formação para a criança pequena, uma criança que está em constante processo de formação pessoal, social, cognitiva e afetiva. É preciso assegurar a materialização das políticas públicas e a partir daí garantir a oferta do ensino, mas que seja um ensino de qualidade, socialmente referenciado, público, gratuito e universal.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Quezia. Audiência pública discute crise na educação municipal. Câmara Municipal. Goiânia, 30 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.goiania.go.leg.br/sala-de-imprensa/noticias/audiencia-publica-discute-crise-na-educacao-municipal-de-goiania>. Acesso em: 1º jan. 2024.

ARAÚJO, Luiz Phillipe. Transferência de alunos de Cmeis para Escolas em Goiânia. **O Popular**. Goiânia, 9 de janeiro, 2023. Disponível em: <https://>

opopular.com.br/cidades/transferencia-de-alunos-de-cmeis-para-escolas-em-goiania-deixa-pais-angustiad-1.2592722. Acesso em: 1º fev. 2024.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Políticas para a Educação Infantil em Goiás: historicidade e implicações para a formação em pedagogia.** Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes contextos [GEPIED]-FE/UFG: Goiânia, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Primeira infância primeiro.** São Paulo, SP. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/capitais/goiania-go/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

HADDAD, Lenira. **A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação.** 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.

PASQUALINI, Juliana; LAZARETTI, Lucineia. Crianças pequenas na escola: contradições e potencialidades. **Polyphonia**: revista do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEPAE-UFG, v. 32/2, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PEREA, Nayane Moreno; RAMOS, Gêssica Priscila. Construção do direito da criança pequena à educação no Brasil: história a partir do Estado. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-20, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993443>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA. Lei n. 9.606, de junho de 2015. Goiânia: SME, 2015.

SOUZA, Rosiris Pereira. **Educação Infantil: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de Ensino Fundamental em Goiânia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2012.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

CARLA CONTI DE FREITAS – Doutora em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento, UFRJ/UEG e Pós-doutorada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Mestre em Letras e Linguística pela (UFG), especialista em Psicopedagogia, Avaliação Institucional e Docência Universitária. Graduada em Letras Português Inglês. Coordena o grupo de pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas (GEFOPLE-UEG/CNPq). Participa do Grupo de Pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UFG/UNB/UEG/CNPq); do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP/CNPq). Atua como docente e coordenadora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade e no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, ambos da Universidade Estadual de Goiás. Os temas de interesse incluem formação de professores, cultura digital, multiletramentos e direitos humanos.

E-mail: carla.freitas@ueg.br

RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO – Doutora em Educação pela UFG, Docente da Universidade Estadual de Goiás – UEG (Unidade de Inhumas); Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG; Integrante da rede Universitas’Br (GT1- Política Econômica e financiamento da educação superior no Brasil). Pesquisadora na área

de Políticas Educacionais, gestão, planejamento e financiamento da educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.

E-mail: renata.ramos@ueg.br

SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO – Doutora em Educação pelo PPGE/UFG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estado, Política e História da Educação (UFG). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Bourdieu (GEPEB) vinculado ao PPGE/UEG. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEG). Professora e Coordenadora Setorial do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Inhumas).

E-mail: sylvanabn@ueg.br

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

AMANDA PEREIRA TIAGO – Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE-UEG). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e possui graduação em Letras Português e Inglês - UEG- Unidade Universitária de Iporá - GO e em Pedagogia. Atualmente é professora de língua portuguesa do Instituto Maria Auxiliadora Goiânia Goiás e professora efetiva da rede municipal de Goiânia.

E-mail: amandatiago30@gmail.com.

ANA CAROLINA DA SILVA OLIVEIRA – Graduada em Direito pela Universidade Paulista e em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás, Unu Inhumas. Atualmente, é mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), onde também é bolsista FAPEG. Atualmente, também faz pós-graduação em Docência no ensino básico e profissional pelo Instituto Federal de Goiás (IFG).

E-mail: anacarolinasilvaoliv@gmail.com

ANTÔNIO CARLOS DOS SANTOS GONTIJO – Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Docente do Ensino Fundamental das redes municipais de educação das cidades de Aparecida de Goiânia e de Goiânia. Participante do Grupo de Estudos

e Pesquisas em Bourdieu – GEPEB-UEG/Inhumas e Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GEPPE-UEG/Inhumas.
E-mail: acstelurio@gmail.com

CAMILA GRASSI MENDES DE FARIA – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora do Observatório do Ensino Médio e da Rede Nacional EM Pesquisa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE). Realiza Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Inhumas. Atua também como professora colaboradora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.
E-mail: camila.grassimf@gmail.com

CARLA CONTI DE FREITAS – Doutora em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento, UFRJ/UEG e Pós-doutorada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Mestre em Letras e Linguística pela (UFG), especialista em Psicopedagogia, Avaliação Institucional e Docência Universitária. Graduada em Letras Português Inglês. Coordena o grupo de pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas (GEFOPLE-UEG/CNPq). Participa do Grupo de Pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UFG/UNB/UEG/CNPq); do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP/CNPq). Atua como docente e coordenadora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade e no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, ambos da Universidade Estadual de Goiás. Os temas de interesse incluem formação de professores, cultura digital, multiletramentos e direitos humanos.
E-mail: carla.freitas@ueg.br

CHARLES CLEO RODRIGUES NASCIMENTO – Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás UEG / Cidade de Goiás (2006) e em Pedagogia pela Faculdade Charles Apogeu em 2022. Atualmente é concursado como Professor de História na rede municipal de Educação pela Prefeitura Municipal de Inhumas. Tem experiência na área de História, com ênfase em História. Possui Especializações sendo elas:

Especialização em Educação para Diversidade e Cidadania; Gestão Educacional; Especialização em Turismo (Atrativos Naturais) e Especialização em (Atrativos Culturais).

Email: charlesmontanini@hotmail.com.

DANIEL LUCAS DE JESUS OLIVEIRA – Bolsista CAPES no estágio de Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas. Doutor e mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás. Email: daniellucashist@gmail.com.

ELISÂNGELA MARIA SILVA – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás. Graduada em Serviço Social pela Instituição Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Servidora da Secretaria de Assistência Social do município de Hidrolândia-GO.

E-mail: elisangelamellisz@gmail.com

GUILHERME TEIXEIRA GOMES – Licenciado em História. Mestrando do Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEG) - Câmpus Metropolitano, Unidade Acadêmica de Inhumas.

E-mail: hist.gomes@gmail.com

KEIDES BATISTA VICENTE – Professora do curso de Pedagogia e do Programa Pós-Graduação em Educação, UEG, Câmpus Metropolitano, Unidade Acadêmica de Inhumas. Doutora em Educação. Coordenadora do GT de História da Educação, Associação Nacional de História, Sessão Goiás.

E-mail: keides.vicente@ueg.br

LAÍS KLENNYS CARDOSO SILVA – Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás (PPGE UEG Inhumas) e graduada em História pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Educação Básica e experiência na área educacional com ênfase em história e pesquisa. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores/as de Línguas e do Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas Educacionais.

E-mail: laisklennys@gmail.com

LUCILEY MOREIRA MENDES – Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás Inhumas. Graduada em Letras: Português / Inglês pela Universidade Estadual de Goiás - Campus Cora Coralina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Bourdieu (GEPEB). Atua também como professora na Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC).
E-mail: lucileym@gmail.com

LUIZ FERNANDO PIRES NICOLAU – Mestrando em Educação - PPGE UEG Inhumas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN) e do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI/UEG). Possui especialização em Gestão de Pessoas (Universidade Estácio de Sá - 2012) e em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento (FABEC - Brasil - 2014). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2009). Professor efetivo dos municípios de São Luís de Montes Belos e de Aurilândia em Goiás, atuando na 1ª fase do Ensino Fundamental.
E-mail: piresnicolauluizfernando@gmail.com

MARIA DAIRAN DA SILVA – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Campus Metropolitano Unu – Inhumas. Pesquisa sobre: Formação Continuada de Professores.
E-mail: dairanmaria.ds@gmail.com

MAYARA PEREIRA DOS SANTOS – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE/UEG-Inhumas). Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás.
E-mail: mayara.pesantos@hotmail.com.

NARA GOMES CRUVINEL – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás - UnU Inhumas (PPGE - UEG), graduada em Pedagogia pela Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, especializada em Educação Especial na Perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Delta

(Instituto Consciência - ICG), participação no curso de extensão: Inclusão de pessoas com síndromes raras na escola comum: conhecer, planejar e incluir, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

E-mail: naragcruvinel@gmail.com

PRISCILLA JÉSSICA SANTIAGO SANTOS – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UEG Inhumas. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2016) e pós-graduação em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás (2018); Neuropedagogia (2021) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021) pela Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás - FATEG. Atualmente é apoio técnico professora na Rede Municipal de Educação de Goiânia - Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, formação de professores, habilitação, educação infantil, políticas educacionais, neoconservadorismo.

E-mail: priscilla@aluno.ueg.br

RAISSA SOARES FURTADO – Licenciada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Especialista em Educação e Agroecologia. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, UEG, Câmpus Metropolitano, Unidade Acadêmica de Inhumas.

Email: raissafurtado1222@gmail.com

RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO – Doutora em Educação pela UFG, Docente da Universidade Estadual de Goiás – UEG (Unidade de Inhumas); Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG; Integrante da rede Universitas’Br (GT1- Política Econômica e financiamento da educação superior no Brasil). Pesquisadora na área de Políticas Educacionais, gestão, planejamento e financiamento da educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.

E-mail: renata.ramos@ueg.br

RENATO BARROS DE ALMEIDA – Professor do curso do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Metropolitano Unu – Inhumas. Professor do Programa de

Pós-graduação em Educação da PUC Goiás. Pesquisa sobre: Formação Continuada de Professores.

E-mail: renato.almeida@ueg.br

RODRIGO RONCATO MARQUES ANES – Professor do Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE-UEG). Doutor em Educação. Líder do Corpo e Mente – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre formação de professores.

E-mail: rodrigo.anes@ueg.br

SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO – Doutora em Educação pelo PPGE/UFG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estado, Política e História da Educação (UFG). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Bourdieu (GEPEB) vinculado ao PPGE/UEG. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEG). Professora e Coordenadora Setorial do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Inhumas).

E-mail: sylvanabn@ueg.br

VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Inhumas). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE). Coordenadora-Geral do Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC).

E-mail: valdirene.oliveira@ueg.br

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x23 cm

Tipologia: Minion Pro

Número de Páginas: 191

Suporte: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.

Todos os direitos reservados.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis-GO

www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

2024

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Este livro nasceu de uma provocação que, no decorrer do tempo se tornou desafio. A provocação desafiadora, por assim dizer, estava em colher e organizar textos de mestrandos e professores do PPGE, que fossem frutos de reflexões, discussões e elaborações oriundas de disciplinas da Linha 1 do Programa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

[...]

Uma obra nunca está finalizada se ela não é acolhida pelo olhar do leitor. Que os variados olhares mediados por interesses também variados, acolham esta obra enxergando não só palavras e textos acadêmicos, mas enxerguem trabalho árduo e consistente, trabalho de pesquisa, elaborado por pessoas que se sentiram muito provocadas e desafiadas a produzir.



ISBN: 978-65-88502-99-0