

**Valdirene Alves de Oliveira
Guilherme Baumann Achterberg
Camila Grassi Mendes de Faria**

Organizadores



POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE AVANÇO NEOLIBERAL

Diálogos entre pesquisadores(as)

V. 2



**POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM
TEMPOS DE AVANÇO NEOLIBERAL**

Diálogos entre pesquisadores(as)



**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

Revisão Técnica

Andressa de Oliveira Sussai

Revisão Ortográfica e Gramatical

Valdierene Alves de Oliveira
Guilherme Baumann Achterberg
Camila Grassi Mendes de Faria

Projeto Gráfico e Editoração

Adriana da Costa Almeida (AD Arte Design)

Fotografia da capa

Acervo fotográfico da UEG Inhumas

Conselho Editorial

Adolfo José de Souza Andre (UEG-IAEL)
Daniel Blamires (UEG-IACSB)
Juliano Rodrigues da Silva (UEG-IACT)
Maise 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)

Valdirene Alves de Oliveira
Guilherme Baumann Achterberg
Camila Grassi Mendes de Faria
Organizadores

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE AVANÇO NEOLIBERAL

Diálogos entre pesquisadores(as)

V. 2



ANÁPOLIS-GO | 2024



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.

© 2024 – Editora UEG

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

Catálogo na Fonte

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, Brasil)

P769 Políticas educacionais em tempos de avanço neoliberal: Diálogos entre pesquisadores(as): vol. 2/ Organizado por: Valdirene Alves de Oliveira; Guilherme Baumann Achterberg; Camila Grassi Mendes de Faria. – 1. ed. – Anápolis, GO: Editora UEG, 2024. 208 p. ; il.; 16 x 23 cm

ISBN: 978-65-88502-91-4 (e-book)

ISBN: 978-65-88502-95-2 (impresso)

1. Políticas educacionais. 2. Neoliberalismo. 3. Diversidade e inclusão. 4. Pesquisa. 5. Ensino superior. I. Oliveira, Valdirene Alves de, org. II. Achterberg, Guilherme Baumann. III. Faria, Camila Grassi Mendes de, org. IV. Título.

CDU: 37.01

Elaborado por Andressa de Oliveira Sussai – CRB 1 / 3032

Esta obra foi elaborada sob os formatos e-book e impresso e foi produzida com recurso da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), via edital 16/2022 do Pós-Doutorado Estratégico contemplado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UEG/Inhumas. 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 – <i>Luiz Fernandes Dourado</i>	9
Apresentação	13
1 Estudos pós-coloniais e análises acerca da democracia na escola: experiências de educação do campo no município de Goiás	17
<i>Joyce de Almeida Borges</i> <i>Eliane Costa da Silva</i>	
2 Mercadores da educação: atuação de novos atores políticos privados nas secretarias municipais de educação do Extremo-Oeste catarinense	31
<i>Janete Palú</i> <i>Leonice Maria Wille Catto</i> <i>Oto João Petry</i>	
3 Neoliberalismo e a política de militarização escolar: o termo democracia em disputa	49
<i>Joselita Romualdo da Silva</i> <i>Andreia Machado Castiglioni de Araújo</i>	
4 O avanço da privatização e mercantilização no cenário educacional da rede pública de São Paulo: implicações e desafios	61
<i>Ualter dos Santos Rojas</i> <i>Andrisia da Costa Santos</i>	

5	A desestruturação educacional nos territórios símbolos de resistência: o sistema de ensino da mediação tecnológica no Assentamento Chico Mendes, em Rondônia e no território quilombola de Parateca e Pau d'Arco na Bahia.	79
	<i>Josedalva Farias dos Santos</i> <i>Luciana Ribeiro P. Soares</i>	
6	As políticas de ações afirmativas, o neoliberalismo e suas relações	96
	<i>Laura Helena de Arruda Silva</i> <i>Carina Elisabeth Maciel</i>	
7	A atuação do estado nas políticas educacionais no Brasil: avanços e retrocessos desde a redemocratização até 2022.	113
	<i>Silvio Cândido da Mata</i> <i>Renata Ramos da Silva Carvalho</i>	
8	Políticas para as infâncias e educação integral: os paradoxos do público-privado.	129
	<i>Marineide de Oliveira Gomes</i>	
9	Desafios da formação de professores no contexto do neoliberalismo: examinando as Resoluções n. 2/2019 e n. 4/2024 em suas transições	145
	<i>Jussani Derussi</i> <i>Luzinete Barbosa Lyrio</i> <i>Silvia Regina Canan</i>	
10	Didática crítica: desconstruindo paradigmas neoliberais na educação.	164
	<i>Giovanna Martin-Franchi</i>	
11	Educação contra-hegemônica na sociedade neoliberal: a importância da formação crítica de professores no Brasil.	182
	<i>Jéssica Teixeira de Mendonça</i>	
	Sobre os(as) organizadores(as)	198
	Sobre os(as) autores(as)	200

PREFÁCIO

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO E A OFENSIVA NEOLIBERAL

Desafios à garantia do direito à educação

LUIZ FERNANDES DOURADO¹

A coletânea intitulada Políticas Educacionais em Tempos de Avanço Neoliberal: diálogos entre pesquisadores(as), organizada por Valdirene Alves de Oliveira, Guilherme Baumann Achterberg e Camila Grassi Mendes de Faria, é resultado de um trabalho coletivo envolvendo pesquisadores/as de diversas universidades articulados/as a pesquisadores/as vinculados/as ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Campus Inhumas.

A análise das políticas educacionais tem sido objeto de estudos e investigação nos cenários nacional e internacional, envolvendo recortes e perspectivas diversas, sobretudo no cenário de complexificação resultante do avanço do neoliberalismo e de seus desdobramentos. A respeito desse cenário e de sua geopolítica, Dourado (2002) sinaliza que

As relações sociais, sob a hegemonia das relações sociais capitalistas, podem ser traduzidas neste início de milênio como resultantes das complexas e significativas mudanças, visibilizadas pela expressiva revolução tecnológica,

1 Professor Titular Emérito da Universidade Federal de Goiás, Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), membro do Fórum Nacional de Educação, Membro do Conselho Técnico Científico da Educação Básica e do Conselho Superior da CAPES.

as quais têm engendrado alterações significativas no processo produtivo e, em decorrência, no conteúdo e nas formas do processo de trabalho até então vigentes. São alterações de toda ordem implicando, até mesmo, novos horizontes geopolíticos do mundo sob a égide da globalização da economia, e trazem um traço característico intrínseco à exclusão social e a sua justificativa ideológica – o fim das ideologias e da história, apregoando o neoliberalismo como a única possibilidade de ajuste e de sobrevivência, ainda que a um elevado custo social. Ou seja, o processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública. A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso (Dourado, 2002, p. 234).

Nesse contexto, é relevante o esforço político-pedagógico dessa coletânea ao desenvolver estudos e pesquisas que descortinem o neoliberalismo e seus desdobramentos no campo das políticas sociais, especialmente das políticas educacionais², propiciando ao leitor apreender como tal processo se efetiva na realidade brasileira sem, contudo, negligenciar a articulação entre as particularidades dessa e o movimento mais amplo do capital no cenário da globalização.

A presente obra apresenta-se, portanto, como importante iniciativa, reunindo pesquisadores/as cujas análises, a partir de vários olhares que se entrecruzam, deslindam, por meio de grandes eixos, temáticas relevantes como democracia e educação, envolvendo etapas da educação básica e processos de gestão, incluindo a militarização; privatização e seus impactos na educação; ações afirmativas e seus desdobramentos; políticas para a infância e a educação integral; sistemas de ensino e resistência; formação de professores/as e didática.

Sem desconsiderar as desigualdades e assimetrias que demarcam os sistemas e suas instituições, as análises buscam compreender como o

2 A respeito ver Miranda, 2020.

contexto atual sofre injunções as mais diversas do neoliberalismo e como tais processos impactam as políticas e gestão da educação no Brasil.

As análises empreendidas indicam processos de mudanças e tensões nas políticas educacionais. Sua interface com a conjuntura política, social e econômica, expressa pelas formas neoliberais e seus impactos nas políticas e gestão educacional as quais, a despeito lutas e resistências diversas, têm, hegemonicamente, favorecido interesses privados e contribuído para a naturalização de desigualdades e assimetrias nos sistemas e instituições educacionais no que concerne à garantia do direito à educação com qualidade para todas as pessoas.

A respeito da educação de qualidade, Dourado analisa que

(...) uma educação de qualidade, entendendo a educação como prática social e histórica, envolve múltiplas dimensões sociais e educacionais, dentre essas: a) dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos; b) dimensão dos direitos e das obrigações do Estado (acesso, diretrizes e padrões de qualidade, processos de regulação e de avaliação, bem como a garantia de programas suplementares); c) dimensão dos sistemas de educação, das instituições educativas e dos profissionais e estudantes (condições de acesso e permanência, gestão e organização do trabalho formativo em articulação com o projeto pedagógico, a valorização do profissional da educação e da cultura institucional), fundamentais para a efetiva garantia de acesso ao conhecimento e, portanto, aos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento. Nessa direção, a educação de qualidade envolve a indicação de insumos, propriedades, atributos e a definição de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, mas não se circunscreve a eles.

Uma educação de qualidade implica, portanto, considerar a multiplicidade desses aspectos, como resultado de processos coletivos e democráticos, articulados à concepção de educação e qualidade social, às condições de acesso e permanência, aos sujeitos envolvidos no processo e suas condições concretas, à dinâmica formativa e aos aspectos político-pedagógicos que consubstanciam o ato educativo, envolvendo a aquisição e a produção de conhecimentos e saberes significativos, a avaliação formativa, a definição coletiva de base comum nacional que garanta a unidade na diversidade. É preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado, que se traduz em instrumento de controle, ranqueamento e competição institucional (Dourado, 2020, p. 179)

Esta obra contribui, assim, para o repensar das políticas e gestão, seus limites e potencialidades. De maneira geral, focando temáticas diversas, as análises efetivadas propiciam, paradoxalmente, convergências para a apreensão crítica dos efeitos do neoliberalismo na realidade educacional brasileira e seus impactos na política, gestão e qualidade da educação.

A leitura instigará os/as leitores/as a problematizarem a relação entre o neoliberalismo, as políticas e gestão da educação e os simulacros e desafios para as políticas de Estado no que se refere, sobretudo, à garantia do direito à educação por meio da efetiva democratização do acesso e permanência na educação de qualidade para todas as pessoas, envolvendo as múltiplas dimensões que permeiam tal contexto.

REFERÊNCIAS

DOURADO, L.F. Educação de Qualidade. (Entrevista). **Em Aberto**, Brasília. v. 33, n. 109, p. 181-188, set./dez., 2020.

DOURADO, L.F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set./2002.

MIRANDA, Marília Gouveia de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1-15, jan./abr., 2020.

APRESENTAÇÃO

“Não fiquem sozinhos.
A recomendação nunca
foi tão atual.”¹

Há lugares preciosos onde os bons encontros acontecem em nossa vida. Certamente, é por meio desses encontros e das relações que neles se estabelecem que vamos aprendendo coisas novas, as quais vão compondo nossa forma de ser e nosso modo de pensar e construir os muitos mundos que habitamos.

As obras *Políticas Educacionais em tempos de avanço neoliberal: diálogo entre pesquisadores/as* (volume 1 e 2) são resultado de produção coletiva que nasceu de um lugar comum de compartilhamento de estudos, pesquisas e reflexões realizadas por meio dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Geppe), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), da Unidade Universitária de Inhumas (Geppe-UEG/Inhumas). Os encontros do Geppe-UEG/Inhumas se estendem muito além da universidade, uma vez que são realizados de forma on-line e permitem a conexão de pesquisadores, estudantes e professores de todas as regiões do Brasil. Portanto, é um lugar/espço de encontro comum que perpassa múltiplas territorialidades, trazendo esta diversidade para os trabalhos e reflexões realizadas pelo grupo.

1 (Freinet, citado e complementado por Dardot e Vergne, 2023).

Os detalhes presentes na capa destas produções são do Flamboyant vermelho, uma das árvores típicas da região que faz parte da paisagem da UEG na cidade de Inhumas. Este Flamboyant possui um importante significado para esta comunidade acadêmica, pois simboliza um lugar de encontro e também representa a resistência, revestida de leveza e ressignificação, que se materializa nos seus ciclos para a chegada de cada nova florada. Estes estágios são marcados por fases que vão desde o seu aspecto seco ao exuberante florescer que a cada ano ele nos oferece.

É um pouco dessa analogia do processo vivenciado pelo Flamboyant que tentamos trazer e traduzir nestes dois importantes primeiros volumes dessas obras produzidas no âmbito do Geppe-UEG/Inhumas. O primeiro volume que inaugura esta série é caracterizado por sua fase mais encantadora que se materializa pelo período de suas floradas. As flores que compõem o Flamboyant possuem uma beleza encantadora e peculiar. Elas se destacam no contraste do lindo céu azul que as ilumina durante o dia e trazem muita vida para os meses finais de cada ano letivo. Esta primeira obra tem um importante significado porque materializa esta primeira florada de publicação do nosso grupo de estudo e pesquisa.

O segundo volume traduz uma outra relevante fase que marca o ciclo do Flamboyant que é sua etapa de renovar as folhas para a chegada de cada florada. Esta etapa simboliza, para nós, a esperança, mas não a esperança da espera, mas sim a esperança do verbo esperar, que nos move a seguir caminhando e semeando cotidianamente em prol de um novo amanhã, mais justo, fraterno e igualitário. Então, com este mesmo princípio de seguir as diversas fases do Flamboyant até a sua florada, continuaremos produzindo nossas obras e materializando nossas pesquisas coletivamente.

O Flamboyant representa, para a comunidade universitária de Inhumas, a beleza nascida dos encontros, das vivências e experiências. Sob sua sombra, acontecem tanto os encontros de leitura sobre as obras de Paulo Freire quanto os festejos e eventos acadêmicos e culturais da Unidade. Nos períodos de sua florada, o Flamboyant embeleza, ano após ano, os ciclos de ingresso dos estudantes da UEG/Inhumas nos cursos da graduação e da pós-graduação. É sob sua florada que ocorrem os vestibulares e processos seletivos da Unidade. Suas cores vivas anunciam a chegada das novas andorinhas que fazem daquele local o verão, com suas cores, multiplicidades e movimentos.

A Unidade Universitária, lugar de morada do nosso Flamboyant, local onde nasceu o Geppe-UEG/Inhumas, simboliza a beleza e os bons encontros que perseveram a existência. A sua flor é a inspiração que compõe a logo do Programa de Pós-graduação em Educação dessa Instituição. A cada florada, a força dessa robusta e resistente árvore relembra a beleza dos ciclos da vida e da natureza, tanto em seus troncos, folhas e flores como na natureza que somos. Ela nos exorta a importância de termos raízes fortes e de sermos coletividade, resiliência e resistência.

O Geppe-UEG/Inhumas também possui suas próprias floradas. Esta coletânea de livros é uma delas. Em nossos encontros quinzenais, são semeadas leituras e reflexões de obras importantes e contemporâneas da área da educação. Os frutos desses encontros auxiliam-nos na construção de sonhos comuns por uma educação mais justa, democrática, igualitária, e uma ciência que indissocia teoria e prática, pesquisas e experiências valiosas que permitem a conexão entre a universidade e aqueles que caminham sobre o chão de muitas e tão diversas escolas/realidades.

Ao ser composto em boa parte por professores(as) que também se dedicam à atividade de pesquisa nos programas de pós-graduação nas diferentes regiões do país, o Geppe-UEG/Inhumas se constitui como um lugar de construção de instrumentos de compreensão e de luta pela superação do niilismo e superficialidade tão presente em nosso tempo.

Esta obra nasceu como nascem os flamboyants: de sementes plantadas com intenção de vida, cuja força vai se fazendo brotar no processo dos encontros com a terra que somos em comunhão. Encontros que levam consigo a busca pela construção de um novo tempo, em que possamos admirar, no campo educacional, novas e cada vez mais vívidas floradas de flamboyants que nos inspiram a esperar por uma vida nova mais digna, potente e colorida como as suas flores em tempos de primavera e verão.

Estas páginas nasceram do compromisso de muitas pessoas com suas atividades de pesquisa, seus estudos e seus compromissos com a vida individual e coletiva. Sujeitos com diferentes trajetórias no campo da educação e da pesquisa, que, por meio de bons encontros como os realizados no âmbito do Geppe-UEG/Inhumas, vivenciam sua força e alegria para a construção de sonhos comuns para uma sociedade

radicalmente democrática, desde a educação e para além dos espaços educacionais dos quais somos parte.

Por fim, estes são livros que todos(as) nós devemos ler, a fim de promovermos o movimento do pensamento e da reflexão crítica e poética a fim de nos mover a esperançar. Eles traduzem e trazem análises sobre uma temática densa em nosso tempo, o neoliberalismo e os seus desdobramentos e implicações na educação e na sociedade de um modo geral de forma crítica e criteriosa. Ao findar a escrita desta apresentação e às vésperas da publicação destas obras, o Flamboyant da UEG Inhumas encontra-se florido, admirável e encantador, impelindo-nos a vivenciar e apropriar da beleza de cada florescer da nossa existência.

Desejamos uma ótima leitura!

Inhumas, dezembro de 2024.

Renata Ramos da Silva Carvalho
Valdirene Alves de Oliveira
Camila Grassi Mendes de Faria
Daniel Lucas de Jesus Oliveira
Guilherme Baumann Achterberg
Janete Palú

ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E ANÁLISES ACERCA DA DEMOCRACIA NA ESCOLA

Experiências de educação do campo no município de Goiás

JOYCE DE ALMEIDA BORGES
ELIANE COSTA DA SILVA

Ao nos reportarmos à realidade da educação brasileira na contemporaneidade, visualizamos alguns processos de reformas. Dentre eles está o contexto educacional latino-americano, cujas diretrizes se submetem a alguns moldes traçados nas perspectivas estadunidenses de ensino. Estes espaços formativos, em geral, adequam-se aos ditames da hegemonia de neoliberais, neoconservadores, populistas e fundamentalistas autoritários. Tais propostas conservadoras de educação se apresentam sem uma devida e concreta crítica ao imperialismo simbólico e não desnudam algo que aparenta ser moderno e até de cunho libertador e, neste sentido, vêm travestidas de alienação tendo em vista os objetivos da mundialização (Apple, 2002).

Paulo Freire (2015) ao longo de sua trajetória pedagógica nos apresentou categorias fundamentais para conceber um ensino que estimule a criatividade, o lúdico, a análise coletiva e processual da realidade, tais como: a leitura de mundo, a construção da consciência transitiva, a busca pelo autoconhecimento e o diálogo como base de uma educação que parta da base para a construção de direitos civis e mudanças na cultura. No Brasil, essa concepção de educação tem sido

colocada em xeque a partir de movimentos como Escola Sem Partido¹, no qual observamos uma verdadeira “[...] temporada de caça à educação aberta”, como problematiza Michael Apple (2003, p. 10).

Para completar tal cenário, presenciamos um retorno infundado de práticas conservadoras de ensino aplaudidas por pais perdidos no caminho de educar, sentindo-se satisfeitos com um ensino de escolas militaristas. Estas impõem, por meio de profissionais não ligados à formação acadêmica e científica, normatizações do que é o ensinar e o aprender.

Neste contexto em análise, onde estariam os estudantes negros e negras? Estariam eles buscando o mesmo padrão de ‘qualidade de ensino’, a partir de reprovações, exclusões, evasões. Estariam as pessoas negras entre os estudantes ‘defasados’, rotulados, à beira da exclusão ou no final da fila de entrada dos principais presídios metropolitanos? Ou estaria a juventude negra na busca de tentar superar seu histórico familiar de analfabetismo ou semi analfabetismo, à procura de uma vaga em uma universidade pública entre os cursos ditos de ‘elite’? Sabemos bem acerca da branquitude desta elite.

Instigadas por tais prerrogativas, dentre outras, nesse capítulo desejamos debruçarmos em compreender a concepção de estudantes negros e negras da Escola Municipal Terezinha Rocha no estado de Goiás entorno do racismo na escola, do que se aprende sobre a história da África, acerca da história dos povos negros a partir de um projeto desenvolvido com estudantes do 7º ano do turno vespertino na instituição educacional.

Buscamos também, considerar elementos da análise do discurso para identificarmos alguns elementos sociopolíticos de narrativas estudantis, bem como desenhos e textos curtos produzidos pelos estudantes da escola sobre a cultura afro-brasileira e informações construídas por eles sobre o que é ser negro no Brasil. Anteriormente a essa exposição, elaboramos uma análise teórica de pós-colonialidade e racismo no Brasil, para realizarmos um cruzamento de dados com as informações coletadas na escola.

1 Escola sem partido. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392&ori=1>. Acesso em: 20 maio 2024.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A QUESTÃO ÉTNICO RACIAL A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A formação social latino-americana é extremamente marcada pela presença de princípios e valores camponeses/as, negros/as e indígenas na cultura, no cotidiano, na maneira de nos reunirmos, comemorarmos e trabalharmos. A história deixou marcas e registros importantes das aproximações entre estes povos na organização territorial popular. Seja na religiosidade, na culinária e no modo de nos expressarmos enquanto sujeitos portadores de saberes e conhecimentos, os quais se complementaram e se diversificaram em inúmeras expressividades das regiões brasileiras. Os grupos sindicais, as igrejas, as secretarias de educação e do município, as universidades, as pastorais vêm fomentando diferentes princípios sociais de educar na América Latina. Lélia Gonzalez (2020) afirma que o “[...] racismo latino-americano é sofisticado o suficiente para manter os negros e [indígenas] na condição de segmentos subordinados dentro das classes mais exploradas graças à sua forma ideológica mais eficaz: *a ideologia do branqueamento*, [...]” (Gonzalez, 2020, p. 143, grifos da autora).

Arelada a essa diversidade, iniciam-se em meados de 1950 diferentes tipos de trabalhos com comunidades subdesenvolvidas. Com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU)² e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)³ foram implementados programas de educação que seriam parte das estratégias de desenvolvimento “a partir da base”. Entre as palavras-chave destes programas podemos citar: ‘organizar, desenvolver, integrar’. Até meados de 1960, efetivaram-se no Brasil inúmeros projetos de experiências de educação popular. Nestes projetos, fundaram-se movimentos de cultura popular (MCPs), centros populares de cultura (CPCs), movimentos de educação de base, ação popular e campanhas de alfabetização (Brandão, 2009).

Acreditamos que o processo inicial de inserção de negros e negras, idosos e idosas, do campo e da cidade, adultos e adultas em idade avançada foram concluindo seus cursos e se profissionalizando no Brasil a

2 Fonte: Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 10 jun. 2024.

3 Fonte: Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273>. Acesso em: 10 jun. 2024.

partir desses primeiros movimentos de educação na possibilidade de se produzir uma educação para o povo. Era um processo de saber instrumentalizado, para a vida política, o trabalho e o dia a dia. Aos poucos o saber tecnicificado foi sendo valorizado e o papel técnico substituiu o papel do militante, do educador popular, do agente pastoral, do religioso e, assim, novos formatos de educação passaram a ser implementados.

Neste mosaico, no que se refere às populações negras, a partir de Paul Gilroy (2012), o autor ressalta em sua obra o impacto causado pelos movimentos negros do Brasil e suas histórias de luta. Explica que o reconhecimento do racismo, ajuda-nos a conter a ideia romântica de um mundo sem raças e nos apresenta elementos para pensar a escravidão racial moderna. Assim, Gilroy (2012, p. 17) acrescenta:

A autocriação através do trabalho e sua relação supostamente privilegiada com a aquisição da liberdade, por exemplo, foram enfaticamente recusadas em favor de outras estratégias de autoconstrução social que reivindicaram o corpo do mundo do trabalho e o fizeram ao invés disso o lócus do jogo, da resistência e do desejo. Tal repúdio foi muitas vezes combinado com algumas complexas denúncias da injusta ligação entre o mundo das leis e as formas de dominação racial que eram oficialmente legais, mas moral e espiritualmente ilegítimas. As irracionalidades racionalizadas do pensamento racial e a aplicação racional do terror racial da mesma forma levaram os procedimentos técnicos da razão europeia ao descrédito.

O autor a partir da tríade ‘capitalismo, industrialização e democracia política’ nos provoca a pensar as formas do racismo moderno, substanciando o discurso ocidental hegemônico. Para Gilroy (2012, p. 109): “Em qualquer dos disfarces, os negros desfrutaram de uma posição subordinada no sistema dualista que reproduz a dominação da branquidade, da masculinidade e da racionalidade indissoluvelmente ligadas”. Para tanto, questionamos: como isso nos auxilia na compreensão das políticas raciais e de seus impactos no universo da educação? Como superar o passado violento e trazer novos debates para a sala de aula por meio das músicas, das imagens, dos mapas e filmes?

Para Apple (2020) a escola precisa ser/existir para além de um laboratório da democracia. É um ambiente no qual circunda a possibilidade de ascensão da classe trabalhadora. Esse exercício inverteria “as correntes das injustiças” como reforça também Gadotti (2008). Tal realidade nos faz refletir acerca das raízes do imperialismo em toda a América Latina, na

África e demais territórios colonizados e com fortes resquícios devastadores mesmo após o processo de emancipação política.

É importante pensar na compreensão da política e da cultura nos anos recentes, a partir de constantes questionamentos no olhar decolonial da sociedade. O processo de colonização deixou marcas capazes de resistir ao tempo. Mas é no espaço que podemos travar a decolonização do pensamento e das ações. A perspectiva decolonial “[...] destaca em particular sua crítica ao viés eurocêntrico das ciências sociais e do feminismo ocidental. Essa perspectiva crítica à colonialidade epistêmica faz o pensamento da autora dialogar com as chamadas intelectuais que se baseiam nas epistemologias do sul global [...]” (Gonzalez, 2020, p. 15).

A população negra brasileira tem o histórico da falta de acesso à educação. Por meio dessa estrutura, tendo leis mesmo no período da escravidão, as pessoas negras não tinham acesso à educação. No “[...] período imperial [...] em 1827, criava escola de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais provados do império [mas] essas leis estabeleciam que apenas brasileiros que tivessem gozo dos direitos civis poderiam frequentá-las (Barbosa e Ferreira, 2023, p. 253). Assim, como essa lei que favorecia a educação apenas para brasileiros, da mesma forma existia a negação do ensino para pessoas pretas e africanos, isso mesmo diante da liberdade.

Atualmente, existem políticas públicas de transferência de renda, voltadas para o acesso e a permanência dos estudantes de escola pública no sistema de ensino. Com por exemplo: Bolsa Família⁴ e Programa Pé-de-Meia⁵. Tais programas têm como prerrogativa que os estudantes frequentes as aulas e tenham o cartão de vacina sempre atualizado. Mas isso ainda não garante que as crianças e os jovens realmente frequentem os espaços escolares. E a frequência por si só na escola não é o bastante para garantir a inclusão social e a formação emancipatória dos sujeitos. No entanto, como parte desta reflexão proposta inicialmente, iremos a partir de aqui pontuar elementos ligados a realização de oficinas na escola do campo localizada no município de Goiás.

4 Fonte: Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 10 jun. 2024.

5 Fonte: Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 10 jun. 2024.

QUESTÕES ÉTNICOS-RACIAIS NA ESCOLA DO CAMPO MUNICIPAL TEREZINHA ROCHA: ESSE QUILOMBO É MEU, É SEU! ESSE QUILOMBO É NOSSO...

O legado da relação entre Brasil e África durante o período da escravização (1533-1888) esteve muito além das convicções rasas apresentadas por uma história tida como oficial. Muitos foram os conhecimentos africanos territorializados na América Latina, como podemos destacar: o domínio da metalurgia, do ferro, do bronze, da cerâmica; a domesticação de animais; a construção de diques; o uso do arado; o aprimoramento na astronomia e na matemática, na física; o uso medicinal das plantas; o cultivo de café, algodão, feijão-fradinho, amendoim, arroz, inhame; a fabricação do azeite de dendê; a confecção de tecidos, o manusear do couro, do tear, a aprimoramento de técnicas de navegação e conservação dos alimentos etc. (Machado, 2017).

Lorena Souza (2016) afirma que há um descompasso entre a teoria e a prática no cotidiano escolar, além da visão estereotipada dos livros didáticos e o medo, a recusa ou o descaso com as temáticas étnico-raciais, de gênero e sexualidades. E ainda, por muito tempo, as pessoas negras, mais especificamente por três séculos, sofreram um processo de inferiorização que resultou na baixa autoestima e dificuldade em reconhecer a sua identidade racial negra. Desse modo, precisamos discutir a importância da mediação didática de professores e professoras para o tratamento das diferenças e o debate étnico-racial. Desta forma, ressinificando a história africana no Brasil, constroem-se referenciais positivos sobre a imagem e o sentido de existência de comunidades negras, para além do caricato modelo de atleta, artista e cozinheiro – não que seja ruim ocuparmos esses lugares, mas existem outros espaços de atuação profissional para as pessoas negras. Este processo de significação inversa exige certo esforço do profissional docente. Especialmente, domínio teórico regulado numa pauta antirracista e confiada ao entendimento de que o racismo estrutural precisa ser problematizado como modelo vigente de uma sociedade de privilégios.

Em 2019, o município contava com 9 (nove) escolas rurais que atendiam da Educação Infantil ao Ensino Médio. Entre elas: Escola Municipal Olympia Angélica de Lima, Escola Família Agrícola de Goiás, Escola Municipal Arnulpho Di Ramos Caiado, Escola Municipal Vale do Amanhecer, Escola Municipal Holanda, Escola Municipal Terezinha

de Jesus Rocha, Escola Municipal Bom Sucesso, Escola Estadual Albion de Castro Curado e Escola Estadual Walter Angel.

A oficina supracitada ocorreu na Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha no Distrito de Buenolândia, no município de Goiás, acerca de 130 Km de Goiânia. A escola oferece Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Esta escola hoje comporta 74 alunos, conforme as informações do diretor, Ronaldo dos Santos Martins. Em 2022, no mês de agosto, estivemos na escola estabelecendo um primeiro diálogo sobre a possibilidade de realizar uma oficina cuja temática estivesse ligada às questões raciais. Fomos bem acolhidos por todos os funcionários da escola, pela equipe pedagógica e direção.

Na continuação do projeto de pesquisa, retornamos em no dia 17 de abril de 2023, para realização da proposta sugerida. A atividade ocorreu na escola citada durante o período vespertino, sendo exclusivamente para estudantes do ensino fundamental do 6º ao 9º ano. A oficina foi assistida também pelo professor de Geografia, Tobias Bueno. No primeiro momento, cantamos duas canções, uma em *Yorubá* e outra música de capoeira. Passamos um vídeo sobre samba Chula do Mestre João do Boi. Em seguida fizemos uma aula expositiva, utilizando data *show* para projetar *slides*, com assuntos ligados à escravidão, aos quilombos e às personalidades negras brasileiras da nossa contemporaneidade.

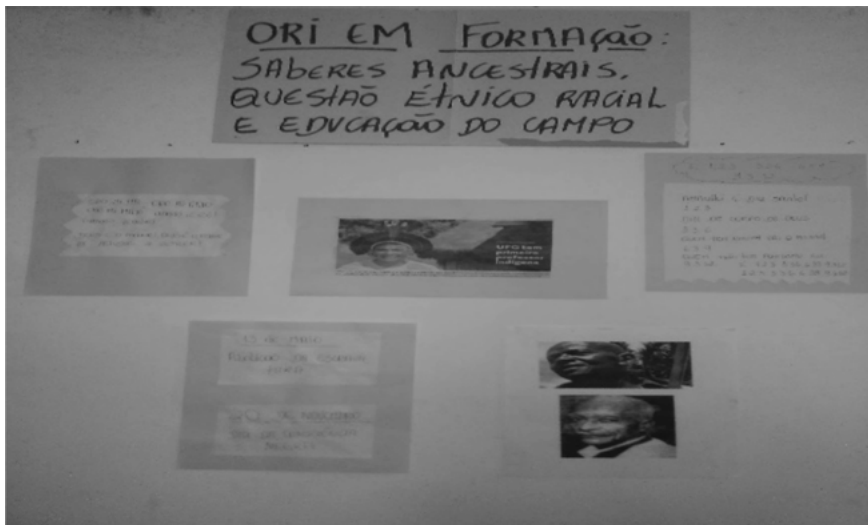
No documentário *O sonho de pedra*, do indígena Ailton Krenak, observamos que a *Patcha Mama* – mãe do tempo, do espaço e dos deuses – suscita-nos o desejo de debater e repensar a visão de mundo da cultura branca capitalista. Principalmente, tendo em vista novas cadeias produtivas com base na biodiversidade e nas novas perspectivas emancipatórias tanto das comunidades afro-ameríndias quanto dos povos da América Latina. Além de buscar o pertencimento e o lugar como territórios, na coexistência homens terra, fortalecendo as relações sociais objetivando os ‘territórios de cuidado’ (Haesbaert, 2020).

O pensamento decolonial, a partir das ideias de Gilroy (2012), traz elementos para pensarmos os impactos dos movimentos negros e de suas histórias. Ainda, a noção decolonial propõe reconhecer o racismo para pensar a escravidão moderna, ressaltando os aspectos da brutalidade e os seus efeitos excludentes. Bem como pressupõe um reordenamento da história das insurgentes culturas negras e seus movimentos. Aqui,

atentando-nos para aqueles que cruzaram o oceano Atlântico atendendo a um absolutismo étnico, sob condições do terror da supremacia branca, num contexto de subordinação à dominação branca. A obra também aponta a modernidade e suas nuances, mostrando que a presença contemporânea do trabalho escravo põe em xeque a ideia de modernidade ao valorizar expressões dos povos pobres, explorados e violentados.

Partindo deste ponto de análise, rompendo com a suposta ideia de superioridade da cultura greco-romana, desafiando a sistematização de polos antagônicos ‘dominador-dominado’, propomo-nos a questionar a estrutura hegemônica do pensamento científico e educacional. Para tanto, realizamos uma oficina pedagógica na Escola Municipal Terezinha de Jesus. Inicialmente, problematizamos a desvalorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, apresentamos um painel, conforme a figura 01, com uma reportagem do indígena tapirapé que assumiu o cargo de docente na Universidade Federal de Goiás em 2023. Mostrando que as populações indígenas têm buscado ocupar espaços de referência.

Figura 1 – Painel didático com reportagens e letras de músicas em yorubá e de capoeira



Fonte: Acervo pessoal BORGES, Joyce de Almeida. (Organização) Oficina realizada: 17 abr. 2023.

Ainda, em relação a fase de execução da oficina, tal ação pedagógica pode ser identificada na figura 02 com o seguinte material exposto:

Figura 2 – Material em tecidos e estudantes do 6º e 7º anos participando da oficina



Fonte: Acervo pessoal BORGES, Joyce de Almeida. (Organização) Oficina realizada: 17 abr. 2023.

A figura acima, demonstra a presença e a participação dos estudantes na oficina. Quanto a participação deles, em geral, foi boa e destacamos que houve receptividade. Os estudantes do 6º e 7º anos foram mais participativos na hora de cantar e eram mais tranquilos. Os estudantes do 8º e 9º demonstraram menor interesse, mas acompanharam bem. A presença do professor de geografia com estas turmas também auxiliou para não causar dispersão.

No que diz respeito às impressões gerais, concernente ao desenvolvimento da oficina e à visão dos estudantes em relação à temática explícita, percebemos que há um papel das igrejas na demonização das religiões africanas. Inferimos isso, uma vez que uma das alunas trouxe a preocupação sobre essa questão. E, desta maneira, percebemos o peso das religiões neopentecostais presentes no imaginário destes adolescentes.

Em um momento mais recente da realização de oficina na mesma escola. No dia 10 de junho de 2024, os estudantes manusearam o pandeiro, o berimbau, o atabaque enquanto instrumentos das rodas de capoeira, rodas de samba e instrumentos de resistência das festividades e religiosidades negras. Citamos cada um dos instrumentos que compõem a roda de capoeira, relembramos a história de dois grandes mestres Pastinha e Bimba. Tratamos de questões ligadas aos quilombos, comentamos sobre Zumbi dos Palmares e retratamos a revolta dos Malês na Bahia.

No mesmo dia, na turma do 6º ano do ensino fundamental, os estudantes construíram um texto em folha de papel almaço. O objetivo era explorar, por meio da escrita, o conteúdo que haviam aprendido a respeito da história dos negros no Brasil. Já no 7º ano, os adolescentes desenharam os instrumentos musicais ligados às identidades negras. Nesta turma, foi indagada a origem e perfil dos pais dos estudantes. Em sua maioria, as famílias estavam vinculadas a atividades agrícolas da região, cuja produção está principalmente ligada ao gado leiteiro. Nesta etapa percebemos que há um interesse em continuar os estudos, contudo, as crianças do campo ainda possuem uma visão de estudar somente até o ensino médio, tendo em vista que a maioria de seus familiares não avançaram nos estudos acadêmicos.

Vale ressaltar também que nos escritos construídos pelos participantes, apareceram as comidas africanas como parte do aprendizado sobre estes povos ascendentes, além de nomes de personalidades negras ligadas ao futebol e ao *rap*. Nos relatos, quando reportam as suas origens negras e indígenas, aparecem ainda trechos que descrevem aspectos corporais relacionados aos fenótipos de cabelo e pele. Os estudantes também reforçaram a necessidade de acabar com o racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, para quem vivencia na pele, o racismo e a consciência racial são muito diferentes aqui no Brasil e na América Latina de outros países como nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo. Visualizamos na história da formação do estado brasileiro e na formação social do que se entende por Brasil hoje, que os projetos de colonização e desenvolvimento sempre estiveram atrelados às políticas racistas de embranquecimento. Tais políticas, para muitos estudiosos e políticos, ainda são defendidas e, inclusive, a manutenção da escravização e/ou a permanência dissimulada do domínio de uma classe branca sobre a negra.

A falta de investimentos, a ‘taylorização’ da escola, a militarização, a diminuição da autonomia estudantil e docente, a desvalorização profissional e as más condições do trabalho docente também dificultam um tratamento profundo e responsável sobre a diferenciação entre grupos ou níveis de aprendizado, favorecendo a reprodução do monocultural (Tardif, 2012). Entretanto, experiências de projetos, com oficinas como essa que propusemos, oportunizam outros olhares para a questão racial, proporcionam reflexões acerca da identidade e da negritude, as quais apresentamos. Esse pensamento crítico e lúcido pode ser um dos pontapés para a construção de uma educação mais democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências. **Revista USP**, Especial Cielta, v. 19, n. 2, p. 374-390, 2015.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Geografia, cartografia e o Brasil africano: algumas representações. **Revista do Departamento de Geografia USP**, Volume Especial Cartogeo, p. 332-350, 2014.

APPLE, Michael W. **A luta pela democracia na educação**: lições de realidades sociais. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**. Mercados, padrões, Deus e desigualdade. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BORGES, Joyce de Almeida. **Saberes sociais e memórias de territórios camponeses em Goiás pós-1964**. 176f. Tese (programa de pós-graduação em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Instituto Paulo Freire, 2009.

BONNICI, Thomas. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimeses**. Bauru, v. 19, n. 1, p. 7-23, 1998.

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria.. **Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papiros, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Caderno de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada - construindo a Educação do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. (org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GILROY, Paul. **O atlântico negro**. Modernidade e dupla consciência. Tradução: Cid Knipel Moreira. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2012.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência**. Brasília: IPEA, 2020.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9394.1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 06 jun. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Flávia Rios e Márcia Lima (org.). 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan/mar, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. Ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. *In*: LORAS, Alexandra (org.). **Gênios da Humanidade - ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente**. São Paulo: DBA Editora, 2017.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MESZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A África nas escolas brasileiras**. Brasília: Senado Federal, 1993.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NOGUERA, Renato. **O ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas - Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmvisão africana no Brasil**. São Paulo: Ibeca, 2003.

OLIVEIRA, Karla Anyelly Teixeira. A problemática da atuação do professor na construção da geografia escolar. **Revista Brasileira de Educação e Geografia**, v. 9, n. 18, p. 37-59, jul/dez, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

PRYSTHON, Ângela. Mapeando o pós-colonialismo e os estudos culturais na América Latina. **Revista ANPOLL**. n. 10, p. 23-46, jun/jul 2001.

SANTOS, Renato Emerson dos Santos. A Lei 10.639 e o ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, Ano VII, n. 1, p. 4-24, 2011.

SOUZA, Lorena Francisco de. As relações étnico-raciais na geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Produção Acadêmica**, v. 2, n. 2, p. 4-19, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. SP: Cortez, 2008.

NÓVOA, Antônio; APPLE Michael. **Paulo Freire**: política e pedagogia. Portugal: Porto Editora, 1998.

SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. Nuestra América: la formulación de un nuevo paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución. *In*: **Epistemologias do Sul**. Buenos Aires: Edições Almeidinas, 2009.

MERCADORES DA EDUCAÇÃO

Atuação de novos atores políticos privados nas secretarias municipais de educação do Extremo-Oeste catarinense

JANETE PALÚ
LEONICE MARIA WILLE CATTO
OTO JOÃO PETRY

Este trabalho¹ examina a crescente ingerência e atuação de “novos atores políticos privados”, os quais também são denominados como “externos à educação e escola pública” (Palú, 2024). Alguns desses atores se configuram como verdadeiros “mercadores da educação”. A investigação também alerta para o direcionamento de cifras elevadas de recursos públicos para o setor privado, bem como analisa e questiona a atuação dos novos atores políticos privados em 19 Secretarias Municipais de Educação (SMEs) do Extremo-Oeste catarinense.

Para aprofundar essa problemática recorreremos às contribuições teóricas de Adrião, Borghi e Domiciano (2010), Ball (2020), Brown (2019), Dardot e Laval (2016, 2019), Lima (2018), Palú e Petry (2020) e Palú (2024). Os(as) autores(as) supracitados, além de contribuírem com elementos para a compreensão do neoliberalismo contemporâneo, também

1 Este capítulo contou com as contribuições teóricas-conceituais dos estudos realizados no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), unidade de Inhumas (GO) e com as pesquisas empíricas desenvolvidas pelos autores(as) no Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE) da UFFS/Campus Chapecó, grupos dos quais os investigadores(as) participam como membros.

indicam a necessidade de se observar como o neoliberalismo tem sido traduzido em práticas cotidianas. Portanto, este capítulo focaliza algumas práticas evidenciadas nas políticas educacionais vigentes em municípios do Extremo-Oeste catarinense, sobretudo nas micropolíticas educacionais conformadas na lógica neoliberal.

A pesquisa, de natureza bibliográfica, documental e exploratória, procurou identificar quais são esses novos atores políticos privados que estão atuando junto às SMEs que integram a Associação dos Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina (AMEOSC). Direcionamos a análise para os anos de 2023 a 2024², *identificando quais os focos de atuação desses sujeitos, seu modus operandi e o montante de recursos públicos destinados aos produtos/serviços educacionais oferecidos/comercializados por esses novos atores políticos privados.*

Este capítulo, além da introdução, apresenta três seções. Na primeira seção enfatizamos as mutações e transfuncionalizações do neoliberalismo contemporâneo, que se apresenta de uma nova forma, a qual tem a *nova governança* como estrutura político-administrativa a ser seguida pelo Estado e suas instituições, dentre elas as que se ocupam das políticas educacionais. Na segunda seção destacamos o aumento da influência e atuação de novos atores políticos privados na agenda educacional, bem como a participação desses sujeitos na formulação e elaboração das políticas públicas neste campo. Já na terceira seção abordamos a materialidade desses fenômenos na região Extremo-Oeste catarinense. Por meio de uma pesquisa exploratória identificamos quem são os novos atores políticos privados que estão atuando junto às SMEs, quais os segmentos de atuação desses sujeitos, seu *modus operandi* e o montante de recursos públicos a eles destinados. Por fim, apresentamos as conclusões do estudo.

2 A pesquisa exploratória que buscou identificar quais os atores políticos privados que estão atuando junto às SMEs foi realizada na primeira quinzena de julho de 2024 e abarcou os anos de 2023 a 2024 (até o período em que a pesquisa ocorreu).

NEOLIBERALISMO CONTEMPORÂNEO, NOVA GOVERNANÇA E EDUCAÇÃO: ATUAÇÃO DE NOVOS ATORES POLÍTICOS PRIVADOS NO ESTADO E SUAS INSTITUIÇÕES

As origens do neoliberalismo, enquanto ideologia, são identificadas nos anos 1930³. Todavia, o fortalecimento e ascensão desta lógica no Estado, enquanto sociedade política, é evidenciada a partir dos anos 1970. No último quartel do Século XX, diante de mais uma crise estrutural do capitalismo, o neoliberalismo se fortaleceu, propondo e determinando a adoção de antídotos amargos e necessários para enfrentar esta crise, que nesta concepção era uma crise do Estado (Palú; Petry, 2020). Nas palavras de Anderson (1995, p. 9), a ascensão e o fortalecimento do neoliberalismo: “Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”.

As principais proposições neoliberais para a reconfiguração do Estado podem ser assim sumarizadas:

- 1) um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e controlar a moeda;
- 2) um Estado parco para os gastos sociais e regulamentações econômicas;
- 3) a busca da estabilidade monetária como meta suprema;
- 4) uma forte disciplina orçamentária, diga-se, contenção dos gastos sociais e restauração de uma taxa natural de desemprego;
- 5) uma reforma fiscal, diminuindo os impostos sobre os rendimentos mais altos; e
- 6) o desmonte dos direitos sociais, implicando na quebra da vinculação entre política social e esses direitos, que compunha o pacto político do período anterior (Behring, 2006, p. 13).

Alguns países foram pioneiros na adoção do receituário neoliberal, dentre eles: a Inglaterra, sob o comando da Primeira Ministra Margareth Thatcher (1979-1990), e os Estados Unidos da América, sob a liderança de Ronald Reagan (1981-1989). Na América Latina, destacamos o caso do Chile, considerado como um verdadeiro laboratório das políticas neoliberais (Anderson, 1995), sob o jugo do ditador e general Augusto Pinochet (1973-1990). Nesses países, os programas neoliberais dirigiram seus esforços “[...] na desregulação do capital, no combate ao trabalho organizado, na privatização de bens e serviços públicos, na redução da tributação progressiva e no encolhimento do Estado social” (Brown,

3 Conforme Brown (2019, p. 28), “O termo ‘neoliberalismo’ foi cunhado no Colóquio Walter Lippmann em 1938, uma reunião de acadêmicos que lançou as bases político-intelectuais daquilo que uma década depois se tornaria a Sociedade Mont Pèlerin”.

2019, p. 29). Vale ressaltar que o desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) não ocorreu sem resistências.

Ao longo dos anos 1980 e 1990 o neoliberalismo, por meio de recomendações de importantes atores hegemônicos globais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) se expandiu e se transformou em uma racionalidade técnico-científica e de governança hegemônica. Porém, o neoliberalismo assumiu formas específicas de acordo com o contexto político, histórico e social no qual foi materializado: em algumas latitudes apresentou características mais agressivas, enquanto em outras realidades assumiu formas mais brandas e mitigadas (Anderson, 1995; Dardot; Laval, 2016; Palú, 2024).

Contudo, apesar de anunciado como antídoto perfeito para os males que assolavam o Estado, responsável pela crise na visão neoliberal, enfatizamos que os remédios amargos do neoliberalismo não foram capazes de resolver a crise, que recrudescer com força ainda maior nos anos 2000, em especial após o ano de 2008, reforçando o argumento de que a crise é inerente à estrutura do sistema capitalista. Portanto, é evidente que o neoliberalismo como doutrina econômica fracassou. Entretanto, a interpretação de que a crise financeira mundial “soara as badaladas finais do neoliberalismo” (Dardot; Laval, 2016, p. 13) foi, na visão dos autores, um erro de diagnóstico. O fracasso econômico do neoliberalismo não significou o seu fim, nem mesmo a morte do neoliberal, dado que seus preceitos, valores persistiram e intensificaram sua atuação sobre/no Estado e suas instituições. Nesse sentido, Dardot e Laval (2019, n.p) advertem que não podemos confundir as mutações e metamorfoses do neoliberalismo com o seu fim, uma vez que essa racionalidade “[...] se alimenta e se radicaliza por meio de suas próprias crises. O *neoliberalismo* só se sustenta e se reforça, porque governa mediante a crise”.

Diante do exposto, corrobora-se a tese apresentada por Dardot e Laval (2016, p. 17), ao afirmarem que o neoliberalismo “[...] antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”. Portanto, mesmo diante do fracasso do neoliberalismo como doutrina econômica (Anderson, 1995; Dardot; Laval,

2016), podemos afirmar que ele se tornou hegemônico enquanto racionalidade. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 17, grifo nosso):

A racionalidade neoliberal tem como característica principal a *generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação*. [...] O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. *O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência*.

A hegemonia do neoliberalismo enquanto racionalidade é evidenciada nas primeiras décadas do século XXI, todavia o novo século aponta para metamorfoses, para uma transfuncionalização dessa lógica, que se apresenta de forma reeditada e reprogramada sob o signo de “novo-neoliberalismo” (Dardot; Laval, 2019; Puello-Socarrás, 2021) ou neoliberalismo contemporâneo (Palú, 2024). Nas palavras de Dardot e Laval, 2019, n.p. , grifo dos autores), “No fundo, o novo **neoliberalismo** é a continuação do antigo de maneira pior”.

Diferentemente do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), que deu ao capitalismo uma face mais humana (Dale, 1989), o novo neoliberalismo enquanto racionalidade e projeto político apresenta sua face mais cruel e perversa (Palú, 2024), uma vez que “[...] combina autoritarismo antidemocrático, nacionalismo econômico e racionalidade capitalista ampliada” (Dardot; Laval, 2019, n.p.). Esse novo neoliberalismo não mais advoga com tanta intensidade a privatização *stricto sensu* (Lima, 2018) de bens e serviços, mas adentra a ossatura do Estado, utilizando de seus aparatos para que este seja um promotor de mercados e um financiador do setor privado, responsável direto pelo provimento e gestão de importantes bens públicos, a exemplo da educação, que também é tida como um produto, o qual deve estar a serviço do capitalismo neoliberal em sua nova forma.

Dentre as estruturas que têm possibilitado uma maior atuação de novos atores políticos privados no âmbito do Estado estão as chamadas Parcerias Público-Privadas (PPPs). “Sob a égide das PPPs identifica-se [...] uma expansão muito rápida da atividade do setor privado no âmbito da esfera da educação pública; muito maior do que o

imaginado no âmbito das políticas anteriores de liberalização do mercado que foram lançadas na década de 1980” (Robertson; Verger, 2012, p. 1135). A atuação desses novos atores políticos privados no campo educacional possibilita uma impregnação empresarial na educação/escola pública e suas formas de gestão, elegendo “[...] o modelo de empresa privada e de governança empresarial como símbolos de modernização, racionalização e inovação dos sistemas educativos e das escolas” (Lima, 2018, p. 138).

Desde os anos 1970/1980, importantes reformas realizadas no Estado têm possibilitado o deslocamento de governo para governança (Dardot; Laval, 2016), fenômeno esse que, no Brasil, pode ser observado a partir dos anos 1990, como a Reforma do Estado e inúmeras alterações no arcabouço jurídico-normativo que permitiram que novos atores políticos privados atuassem nas políticas públicas, dentre elas nas políticas educacionais.

INGERÊNCIA E ATUAÇÃO DE NOVOS ATORES POLÍTICOS PRIVADOS NA EDUCAÇÃO/ESCOLA PÚBLICA E SUAS FORMAS DE GESTÃO

No Brasil, os sistemas educacionais públicos e as escolas que os integram são de responsabilidade federal, estadual, distrital ou municipal. Portanto, cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a organização, em regime de colaboração e provimento dos seus respectivos sistemas de ensino (Brasil, 1996), de forma a assegurar o mais amplo direito à educação.

Em relação à educação básica pública, observa-se que, desde os anos 1990, alterações significativas na norma legal possibilitaram que, além do Estado e seus agentes, novos atores políticos privados pudessem participar de forma direta na elaboração, oferta, implementação e avaliação de políticas educacionais (Palú, 2024). Conforme dispôs o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado e apresentado no primeiro ano do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), a educação passou a ser compreendida como um serviço não exclusivo do Estado. Nesse viés, os serviços públicos não estatais serão financiados pelo Estado, *mas executados pelo setor privado por meio de parcerias realizadas com organizações sociais* (Brasil, 1995, grifo

nosso). A reforma sugere a transferência da educação, na qualidade de serviço, para o setor público não estatal, reconhecido por sua maior eficiência em comparação ao Estado, embora este serviço continue a ser financiado por este último (Brasil, 1995).

Por meio de diversas legislações e suas brechas, novos atores políticos privados foram adentrando as redes de ensino públicas brasileiras. O Estado continua sendo o responsável pela educação/escola pública, porém observa-se que “[...] o ‘conteúdo’ pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública” (Peroni; Oliveira, 2019, p. 40). Ressalta-se que a gestão educacional e escolar são espaços estratégicos, utilizados pelos atores políticos privados, para adentrar os demais espaços da educação e da escola pública. Ao analisar esse processo, Freitas (2018, p. 56) afirma que “[...] o setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública”.

Essa expansão das Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPEs) está relacionada às Reformas Globais e suas proposições para o campo educacional. Conforme apontaram Robertson e Verger (2012, p. 1146), a instituição de PPPEs pode ser entendida como uma espécie de “[...] metanarrativa que está contribuindo para a transformação do setor da educação, particularmente no que diz respeito à gama de atores privados e o concomitante aumento da autoridade privada”. Os autores afirmam que há diferentes configurações e formas assumidas pelas PPPEs nos diferentes contextos nos quais essas arquiteturas têm operado na educação, contudo, é possível afirmar que as PPPEs correspondem à principal estrutura da governança e que esses diferentes arranjos e combinações substituem e são uma alternativa à privatização na sua forma direta (Robertson; Verger, 2012) ou privatização *stricto sensu* (Lima, 2018). Todavia, com a atuação desses novos atores políticos privados, os valores mercadológicos, em especial, a competição, a concorrência, passam a direcionar as políticas educacionais. Ademais, importantes pautas e conceitos, como gestão democrática, qualidade, participação são reconfigurados a partir da lógica da nova governança neoliberal propagada por esses atores, que modificam a educação pública e seus propósitos.

OS MERCADORES DA EDUCAÇÃO: ATUAÇÃO DE ATORES POLÍTICOS PRIVADOS NAS SMES DA REGIÃO DA AMEOSC⁴

A materialização de alguns elementos da macropolítica conformada a partir da nova governança neoliberal nas micropolíticas locais é observada na região *lócus* desta investigação, com destaque para as PPPs que possibilitaram a atuação de novos atores políticos privados na educação pública municipal, concebida por esses sujeitos como um serviço ou produto, o que nos levou a denominá-los como “os mercadores da educação”. Conforme destaca Ball (2020, p. 74), é preciso entender o neoliberalismo “[...] como um conjunto de práticas e subjetividades que são realizadas em formas ‘realmente existentes’ e corriqueiras em diferentes locais e contextos”. Portanto, esta pesquisa destaca que o neoliberalismo, ao se materializar na realidade educacional de municípios de pequeno e médio porte, não é uma abstração ou um mero discurso, ele tem direcionado as práticas e as políticas educacionais.

Historicamente, a ação de inúmeros mercadores promoveu a colonização de continentes e povos. Em nome do lucro, culturas e populações foram submetidas aos interesses do capitalismo em sua fase comercial. Hodiernamente, a ação desses mercadores se reconfigura e se renova, de modo que importantes bens públicos, como a educação, passaram a ser alvo da ação desses sujeitos que atuam em âmbito supranacional, nacional e local.

Justificamos a escolha da microrregional da AMEOSC para este estudo, pois a análise da micropolítica educacional, a exemplo dos processos em desenvolvimento no espaço territorial compreendido por 19 municípios do Extremo-Oeste catarinense, poderá contribuir para a compreensão da atuação de novos atores políticos privados nesse campo educacional e escolar específico. Por outro lado, o fato de algumas SMes fortalecerem a educação pública sem recorrer às soluções

4 Esta pesquisa está relacionada às investigações desenvolvidas pelo Grupo Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, e as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), de Inhumas, das quais os(as) autores(as) são integrantes. Ambos os grupos têm como objeto de seus estudos as políticas públicas educacionais e têm promovido a discussão, debates e leituras de obras de importantes autores(as), aprofundando temas centrais no campo da política educacional e seus objetos de estudo.

padronizadas e produtos oferecidos e comercializados pode se configurar uma alternativa, em um movimento contra-hegemônico, reafirmando que a resistência local é possível.

Ressaltamos que a busca dos dados – que permitiram a identificação dos novos atores políticos privados que estão atuando nas SMEs da região da AMEOSC – ocorreu no portal de transparência desses municípios⁵. De acordo com Ball (2020), muitas vezes é interessante seguir a trilha do dinheiro público, ou seja, identificar quais atores privados foram financiados com o dinheiro público e em quais setores esses sujeitos operam, uma vez que isso pode nos fornecer informações relevantes sobre as rotas traçadas e navegadas por esses “mercadores da educação pública”.

Os documentos analisados evidenciam que alguns dirigentes educacionais municipais buscaram contratar ou firmar parcerias com empresas privadas, as quais prestam serviços educacionais e oferecem uma gama de produtos, como: material didático-pedagógico, assessorias e/ou consultorias, formações, serviços de auxílio em prestações de contas, preenchimento de plataformas e programas do governo federal, atualizações de conselhos escolares, projeto político-pedagógico, organização de conferências municipais de educação, organização e estudos de documentos, entre outros. Os trechos dos documentos a seguir destacados ressaltam o objeto de contratação de assessoria e serviços técnicos especializados, realizados em dois municípios que integram a região da AMEOSC:

Contratação de empresa para serviço de assessoria para realizar a organização municipal da Pré Conferência CONAE – organização dos documentos, e organização do estudo do documento de referência na fase (Prefeitura Municipal de Bandeirante, 2023, grifo nosso).

5 No Portal da Transparência de cada um dos municípios percorremos o seguinte caminho: acessamos os empenhos emitidos e/ou despesas emitidas para que pudéssemos observar as descrições e realizar um filtro por palavras-chave: sistema de ensino, apostilas, livros didáticos, assessoria, consultoria, formação de professores. Esses empenhos filtrados apresentaram os valores, atores e descrições dos processos de compras, contratos e diversas modalidades de licitações, como: inexigibilidade, pregão, dispensa eletrônica. Com base nesses dados construímos um Banco de Dados que se encontra disponível por meio de um *link* nas referências deste capítulo.

Serviços técnicos para suporte e monitoramento do PME, orientações técnicas, indicadores educacionais e apoio aos conselhos, CACS-FUNDEB, CAE, SISCACS, CAE VIRTUAL, PDDE, recomendações do MPSC E TCE-SC, no PAR, ICMS educação e outras demandas, num total de 25 horas/mês (Prefeitura Municipal de Descanso, 2023, grifo nosso).

Essas contratações/PPPEs têm aberto as portas das SMEs, da gestão educacional e escolar, escolas e salas de aula para que diversos atores políticos privados adentrem a esses espaços. Ao contrário do que muitas vezes é anunciado, esses atores não são neutros, pois os materiais, serviços, formações e infinidade de produtos por eles ofertados/comercializados possuem uma concepção de educação e escola, bem como valores humanos, políticos e sociais associados ao setor privado mercantil.

Possivelmente, esses municípios não possuem na estrutura organizacional de suas respectivas SMEs um(a) profissional técnico ou uma equipe de profissionais efetivos, com formação na área da educação, que operacionalize esses processos, o que motiva, muitas vezes, o dirigente à frente da educação municipal a buscar o amparo e *expertise* de técnica oferecida/comercializada pelos atores políticos privados.

Em relação aos recursos públicos destinados aos novos atores políticos privados, observamos que, dentre as 19 SMEs da região da AMEOSC, dez delas⁶ transferiram, no período de 2023 a 2024, um total de R\$ 9.314.700, 30 (nove milhões, trezentos e catorze mil, setecentos reais e trinta centavos)⁷ para aquisição de sistemas apostilados. Também identificamos que dezesseis SMEs⁸ destinaram R\$ 591.185,64 (quinhentos e noventa e um mil, cento e oitenta e cinco reais e sessenta e quatro centavos) para a contratação de assessorias, consultorias e formação de professores. Se somarmos os valores direcionados à aquisição de sistemas apostilados e contratação de assessorias, consultorias e formação de profissionais da educação, o montante chega a

6 As SMEs dos seguintes municípios contrataram sistemas apostilados: Belmonte, Descanso, Dionísio Cerqueira, Guaraciaba, Itapiranga, Palma Sola, Paraíso, Santa Helena, São José do Cedro e São Miguel do Oeste.

7 Conforme os dados disponibilizados no Portal da Transparência de cada município.

8 As SMEs dos seguintes municípios contrataram serviços de assessoria, consultoria ou formação para os profissionais da educação: Anchieta, Bandeirante, Belmonte, Descanso, Dionísio Cerqueira, Guarujá do Sul, Iporã do Oeste, Itapiranga, Mondai, Palma Sola, Paraíso, Princesa, Santa Helena, São João do Oeste, São Miguel do Oeste e Tunápolis

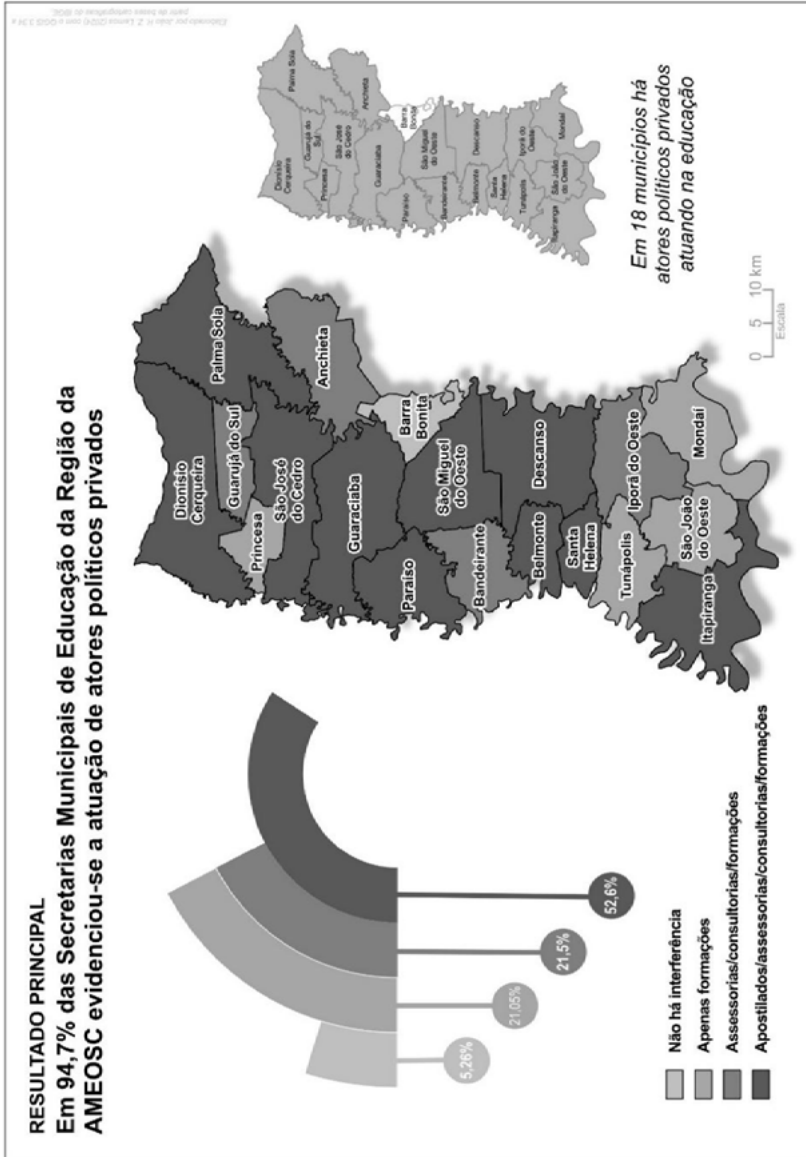
R\$ 9.905.885,94 (nove milhões, novecentos e cinco mil, oitocentos e oitenta e cinco reais e noventa e quatro centavos).

A análise detalhada desses contratos evidencia um gasto público exorbitante em sistemas apostilados de ensino. Também observamos que algumas SMEs que contrataram serviços de apostilamentos não contrataram outras empresas para a formação pedagógica, pois geralmente esse “serviço” integra o pacote do “sistema de ensino contratado”, que possui vários produtos agregados, como: apostilas, assessoria pedagógica, consultoria, formação pedagógica, simulados para testes, sistemas informatizados de gestão educacional e escolar. Já em relação à contratação de consultorias, assessorias e formação dos profissionais da educação, identificamos que há um gasto maior em assessorias e consultorias referentes à formação dos profissionais da educação.

A Figura 1 evidencia em quais municípios há atuação de atores políticos privados e quais os focos de atuação desses sujeitos no âmbito das SMEs.

É possível observar a presença de atores políticos privados em 18 SMEs da região da AMEOSC (94, 7% do total dos municípios), sendo que, em cinco desses municípios (26, 5%), a padronização do conhecimento, via sistemas apostilados de ensino, já se inicia na Educação Infantil, com a adoção desses materiais para crianças bem pequenas. Nesses casos, esse mesmo produto direciona o currículo e as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. De acordo com os estudos de Adrião, Borghi e Domiciano (2010, p. 292), “[...] já é possível afirmar que a adoção dos sistemas de ensino privados não se restringe ao ensino fundamental. A educação infantil tem se tornado um espaço lucrativo para as empresas”. Diante do exposto, questionamos em que medida a adoção de materiais padronizados denota a preocupação com a infância, dado o elevado montante de dinheiro público destinado aos atores políticos privados, sobretudo para empresas que oferecem pacotes de ensino aos municípios, os quais possuem realidades diversas, escolas e estudantes com diferentes contextos. Ademais, os sistemas apostilados não contemplam elementos muito importantes para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes (Adrião; Borghi; Domiciano, 2010).

Figura 1 – Smes da região da Ameosc e atuação de atores políticos privados nos anos de 2023 e 2024



Fonte: Os autores (2024) a partir do Banco de Dados da Pesquisa.

Dentre os novos atores políticos privados que estão exercendo a função de “mercadores da educação”, e por meio de sua atuação promovendo a venda de uma série de produtos e serviços educacionais – com destaque para o sistema apostilado —, identificamos uma maior incidência da Gráfica e Editora Posigraf Ltda., pertencente ao Grupo Positivo, que tem como sede a cidade de Curitiba, no estado do Paraná. A empresa foi contratada por seis SMEs para disponibilização do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, cujo pacote é formado por material didático destinado aos alunos, atendimento pedagógico e curso de formação. Além da Gráfica e Editora Posigraf Ltda., observamos a atuação da Maxiprint Editora Ltda. (contratada em duas SMEs), Editora FTD S.A (uma SME) e Alpes Distribuidora de Livros (uma SME). Alertamos para o fato de que essas empresas não pertencem à região da AMEOSC, nem mesmo ao estado de Santa Catarina. Convém questionar a adoção de materiais padronizados que não se inserem a realidade local e, ferem a autonomia dos profissionais da educação, convertidos em meros executores de políticas e práticas pensadas fora da realidade na qual estão inseridos e atuam. Conforme os estudos realizados por Silveira e Mizuki (2011, p. 8):

A restrição à autonomia da escola e do professor pode torná-lo dependente do material. Além disso, o método pedagógico utilizado pelo “sistema de ensino privado” pode não ser a concepção pela qual o professor se identifica, tornando-o um mero executor de uma proposta, ou seja, simplesmente um objeto do processo educativo, retirando-lhe a especificidade de sua função, de ser sujeito/ator desse processo, com a capacidade de planejar e refletir sobre a sua ação.

Importa destacar que a proposta pedagógica de uma SME deveria ser objeto de debate junto aos profissionais da educação, especialistas da área, pais e responsáveis, passar pelo crivo do Conselho Municipal de Educação e do Poder Legislativo. Esses debates devem ser permeados pelos valores democráticos, pelo direito ao contrassenso, o que nem sempre ocorre quando da adoção dos sistemas apostilados de ensino.

Em um dos municípios que abriu mão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e aderiu ao “Sistema Aprende Brasil” – alterando assim a proposta pedagógica da educação municipal —, a Secretária Municipal afirmou que esse debate foi realizado com os professores. Em reportagem publicada na Rede Peperi, a dirigente educacional enfatiza

que “[...] a rede municipal de ensino de Itapiranga não terá livros do governo federal. O novo sistema será com apostilas” (Rede Peperi, 2021). A matéria divulgada também enfatiza que o material a ser adotado é da Empresa Positivo e corresponde ao mesmo material utilizado em escolas privadas, formando o consenso de que a qualidade do ensino público perpassa pela adoção dos materiais já utilizados pela rede privada, que possui uma realidade bastante distinta da escola pública.

A pesquisa evidenciou que vários municípios do Extremo-Oeste catarinense transferiram, nesses últimos dois anos, valores altíssimos e assustadores para atores políticos privados, que se converteram em verdadeiros “mercadores da educação do Século XXI”. Esse deslocamento de recursos públicos para a iniciativa privada tem implicações que não podem ser negligenciadas, como menores investimentos do poder público municipal na estrutura física de suas escolas, desvalorização da carreira e déficit na formação dos profissionais da educação, não aquisição de materiais pedagógicos para além do que propõe os sistemas de ensino contratados, ausência de recursos para aquisição de livros para as bibliotecas escolares. Por fim, alertamos para possível duplicidade de gasto público quando da contratação de materiais que integram os “sistemas privados de ensino”, considerando que o PNLD tem essa finalidade, é um programa credível, cujas obras passam pelo crivo de profissionais da educação e os recursos são oriundos do governo federal, que o distribui de forma gratuita. Qual seria a justificativa utilizada pelos municípios para abrir mão desse programa e direcionar vultosas cifras de dinheiro público para esses atores políticos privados?

CONCLUSÕES

Este capítulo teve como objetivo analisar a materialização do novo neoliberalismo e da nova governança – que se constitui no projeto político-administrativo inerente à essa racionalidade – nas micropolíticas educacionais locais, tendo como lócus de investigação 19 SMEs que integram a região da AMEOSC, localizadas no Extremo-Oeste catarinense.

Identificamos que mudanças no âmbito jurídico-normativo possibilitaram que novos atores políticos privados – para além do Estado e seus agentes – atuassem de forma direta na agenda, formulação, execução e avaliação de políticas educacionais, dado que, no Brasil, a

educação, desde os anos 1990, é concebida como uma atividade não exclusiva do Estado, podendo ser ofertada pelo setor privado, com financiamento público (Brasil, 1995). Uma das estratégias para a expansão do setor privado no âmbito da educação pública é a desqualificação da gestão pública, para que assim atores privados possam adentrar a gestão educacional e escolar e, por meio desses espaços estratégicos, vender e comercializar seus produtos e serviços e acessar enormes quantidade de dinheiro público.

Evidenciamos que uma das principais estruturas que compõe a nova governança são as PPPs. Na educação, essas arquiteturas têm sido utilizadas como um artifício pelos atores políticos privados. Na região de abrangência da AMEOSC, identificamos que as SMEs têm firmado PPPEs, com o objetivo de contratar sistemas apostilados, assessorias, consultorias e formações. Os documentos analisados demonstraram que R\$ 9.314.700,30 (nove milhões, trezentos e catorze mil, setecentos reais e trinta centavos) foram transferidos por dez municípios do Extremo-Oeste catarinense para o setor privado, nos anos de 2023 a 2024, por meio da contratação de “Sistemas Privados de Ensino” fornecidos por empresas de outras regiões do Brasil, esses sistemas se constituem no principal foco de atuação dos novos atores políticos privados. Alertamos para o fato de que algumas SMEs abriram mão do PNLD, um programa gratuito, para aderir aos materiais comercializados pelos “mercadores da educação”, assim como para a possível duplicidade de gasto público com materiais didáticos, considerando a continuidade da adesão ao PNLD em alguns desses municípios.

Também observamos que aproximadamente 590 mil reais foram destinados, nos anos de 2023 a 2024, por dezesseis municípios analisados, para a contratação de assessorias, consultorias para dirigentes educacionais e escolares. Uma pequena parte dessa cifra foi destinada à formação dos profissionais da educação básica, que exercem um papel fundamental e determinante no processo ensino-aprendizagem. Ainda no que diz respeito a essa questão, cabe ressaltar que as empresas que prestam assessorias e consultorias têm acesso aos dados e informações confidenciais das SMEs, o que pode ser estratégico para a atuação de atores políticos privados no campo educacional.

A investigação permitiu identificar que atores políticos privados estão atuando em 18 (94, 7%) das 19 SMEs que integram a

região da AMEOSC, por meio de venda/comercialização de produtos e serviços educacionais. Ressaltamos que a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada tem consequências que não podem ser negligenciadas, como: a falta de recursos para a construção de novas escolas, manutenção das estruturas existentes, (des)valorização da carreira dos profissionais da educação, pois se argumenta que não há dinheiro para pagar um salário decente, não há dinheiro para estruturar as escolas, não há dinheiro para aquisição de materiais pedagógicos para além do que propõe os sistemas apostilados. Enquanto isso, contraditoriamente, constatamos que enormes quantidades de dinheiro público foram transferidas para grupos e empresas privadas. Essa questão poderia ser amenizada em alguma medida se essas SMEs contassem com profissionais da educação efetivos e qualificados ou com um departamento pedagógico estruturado que pudesse realizar a formação de professores, conduzir de forma coletiva e democrática o planejamento das práticas pedagógicas, alimentar sistemas e plataforma e auxiliar nas diferentes demandas da gestão educacional e escolar, de modo que essas SMEs não precisassem recorrer aos “mercadores da educação” para o desenvolvimento de tais atividades.

Por fim destacamos que esses processos, apesar de hegemônicos, não abrangem a totalidade das SMEs da região da AMEOSC. Identificamos que uma SME tem promovido a educação pública sem recorrer aos atores políticos privados, aos produtos e serviços padronizados, à assessoria e consultoria de empresas privadas. Esses exemplos demonstram que a resistência é possível e se faz necessária diante da ação dos “mercadores da educação” que pretendem converter a educação pública em um produto ou serviço comercializado a ser direcionado pelo setor privado, seus valores e concepções.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Tereza; BORGHI, Raquel; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Educação infantil, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 285-298, jul./dez. 2010.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. *In*: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas Sociais e o Estado Democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2020.
- BALL, Stephen John. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.
- BEHRING, Elaine Rossetti. Fundamentos de Política Social. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional. **OPAS/ABEPSS**, jul. 2006.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.
- DALE, Roger. **The state and education policy**. Open University Press, Oxford, v. 11, n. 1, 1989.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. **Revista IHU**, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierredardot-e-christian-laval>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LIMA, Licínio Carlos. Privatização *lato sensu* e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo Sem Fronteiras**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/lima.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- PALÚ, Janete. **Novas formas e modos de governança e a gestão da educação e da escola pública:** enigmas da esfinge neoliberal contemporânea. 2024. 671f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.
- PALÚ, Janete; PETRY, Oto João. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Práxis educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1-21, 2020. DOI.10.5212/PraxEduc.v.15.15317.063

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BANDEIRANTE. **Portal da Transparência**. Empenho, 2 out. 2023. Disponível em: <https://transparencia.betha.cloud/#/TqwHseRWXh7sssJxVVSLEA==/consulta/57637/detalhe/712:1255:13289145>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DESCANSO. **Portal da Transparência**. Empenho, 29 jun. 2023. Disponível em: <https://transparencia.betha.cloud/#/sKdmp0176tbrSdpkCoxo7Q==/consulta/104503/detalhe/455:815:11828914>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Novo neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo do século XXI. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, [online], v. 27, n. 1, p. 35-65, 2021.

REDE PEPERI. **Nova proposta pedagógica em Itapiranga é aprovada**, 18 nov., 2021. Disponível em: <https://www.peperi.com.br/noticias/18-11-2021-nova-proposta-pedagogica-em-itapiranga-e-aprovada/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

SILVEIRA, Adriana; MIZUKI, Vitor. Sobre a legalidade da aquisição e uso dos “sistemas de ensino privados” na educação pública. Educação: 2011. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

PALÚ, Janete, CATTO, Leonice Maria Wille, PETRY, Oto João Petry. **Pesquisa exploratória - Mercadores da educação: atuação de atores políticos privados nas redes municipais de ensino do Extremo-Oeste catarinense**. Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE) da Universidade Federal do Fronteira Sul (UFSS), 2024. DOI.10.13140/RG.2.2.25525.69606

NEOLIBERALISMO E A POLÍTICA DE MILITARIZAÇÃO ESCOLAR

O termo democracia em disputa

JOSELITA ROMUALDO DA SILVA
ANDREIA MACHADO CASTIGLIONI DE ARAÚJO

Este capítulo tem por objetivo problematizar como o neoliberalismo e o neoconservadorismo tem se apropriado do termo democracia e o utilizado como um recurso argumentativo em defesa da implementação e expansão da política de militarização escolar. Para as análises partiremos dos conceitos de democracia desenvolvidos por Apple *et al.*, (2020) que na obra *A luta pela democracia na educação: lições de realidades sociais* distinguem democracias “densas” de democracias “magras”. A primeira visão caracteriza-se como a democracia que busca a plena participação coletiva para alcançar o bem comum e a formação de cidadãos críticos, já a segunda está voltada para o mercado e para a opção de consumo. Esse estudo de natureza qualitativa parte da análise documental considerando o Regimento Escolar das Escolas Cívico-militares do estado do Paraná, a lei estadual Nº Lei nº 21.327/2022 e o Manual das Escolas Cívico-Militares.

Os Colégios Cívico-Militares (CCM) são instituições de ensino públicas com os atos regulatórios em vigência, que passaram por processo de conversão para o modelo cívico-militar. Nessas instituições, além de professores e trabalhadores da educação, atuam policiais militares integrantes do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários – CMEIV selecionados por meio de processo seletivo conduzido pela

Secretaria de Educação e pela Secretaria de Segurança Pública, os quais atuam como prestadores de tarefa por um tempo máximo de dez anos. Esses militares recebem Gratificação Especial pelo serviço realizado, a qual é custeada pela Secretaria Estadual de Educação.

O Programa que institui os Colégios Cívico-Militares apresenta como diretrizes: elevar a qualidade de ensino medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a gestão e organização do trabalho escolar, pautadas na gestão pedagógica conduzida por professor (civil), e gestão das atividades cívico-militares conduzida por policiais militares. O Regimento Escolar estabelece 41 atribuições para esses policiais sendo algumas delas: conduzir as formaturas diárias e auxiliar na preparação e execução das formaturas gerais; ensinar os movimentos de ordem unida, de sinais de respeito e a correta utilização dos uniformes aos estudantes; ensinar o Hino Nacional, o Hino à Bandeira, o Hino da Independência, o Hino do Estado do Paraná e do respectivo Município da instituição de ensino; orientar e acompanhar as atividades dos chefes/líderes de turma; desenvolver nos estudantes o espírito de civismo e patriotismo; exercer o acompanhamento da conduta do estudante e atuar, preventivamente, na melhoria de comportamentos adversos; lançar as ocorrências dos estudantes no sistema de gestão escolar; entre outras.

Em 2024, o estado do Paraná conta com 312 escolas nesse formato de ensino, atendendo a 190.144 estudantes, o que representa aproximadamente 15% do total de escolas da rede estadual de ensino. A legislação estadual impõe como critérios para que uma escola migre para o modelo cívico-militar: a) os municípios devem dispor de, no mínimo, dois colégios estaduais que ofertem ensino fundamental e médio regular, situados na zona urbana; b) realizar de consulta pública, observado que o quórum para a validade da consulta será de maioria absoluta dos integrantes da comunidade escolar; o quórum para a aprovação da proposta será de maioria simples; em caso de quórum insuficiente para validar a proposta, a consulta poderá ser repetida por três vezes, dentro do mesmo período letivo (Paraná, 2022).

Ainda, está previsto que as instituições de ensino selecionadas e validadas pela comunidade escolar para implementar o Programa no ano letivo seguinte não poderão: ofertar ensino integral; ser Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA; ofertar

ensino noturno; ser instituição rural, indígena, quilombola ou conveniada; ter dualidade administrativa, tendo portanto que abrir mão do ensino noturno e de modalidades de ensino como a EJA. Na sequência aprofundaremos como o termo democracia tem sido utilizado para a defesa desse modelo educativo.

O TERMO DEMOCRACIA EM DISPUTA

Apple *et al.* (2020) alertam que o termo democracia possui um significado escorregadio, é um conceito contestado e que possui múltiplos significados, muitas vezes sendo utilizado para legitimar visões bem diferentes sobre como deveria funcionar nossas instituições e qual deveria ser a participação dos grupos e indivíduos. Nessa perspectiva, há uma disputa em andamento entre diferentes versões de democracia, sendo esta uma época em que visões, pressupostos e compromissos ideológicos de direita estão poderosamente presentes, são bem financiados e se tornam, cada vez mais, parte nuclear do senso comum em diferentes lugares.

Para explicitar esse pensamento, os autores apresentam os conceitos de democracias “densas” e democracias “magras”. A primeira visão caracteriza-se como a democracia que busca a plena participação coletiva para alcançar o bem comum e a formação de cidadãos críticos, já a segunda é voltada para o mercado e para a opção de consumo, de posse individualista e uma educação enquanto instrumento para satisfação de uma série limitada de necessidades econômicas definidas pelos poderosos (Apple *et al.*, 2020).

Nessa disputa, forças e movimentos neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e novas tendências administrativas (que são chamadas por Apple de “modernização conservadora”) se envolvem em tentativas bem financiadas para mudar a compreensão das pessoas sobre o conceito de democracia, relacionando-a à opção consumista e formas curriculares e pedagógicas dominantes. Em oposição a isso estão os grupos e movimentos que tem como objetivo a transformação das instituições e formas de conhecimento, que incorporem uma democracia coletiva e mais plenamente participativa e igualitária.

A implementação da política de militarização escolar no Brasil é um exemplo de como os neoliberais e os neoconservadores utilizam

o termo democracia para defender o seu projeto educativo. Um projeto alicerçado na perspectiva de uma democracia “magra”, fundamentada no conceito econômico, que vê a educação como um bem de consumo e a liberdade de escolha dos pais como a garantia de um processo democrático.

Os defensores dessa visão alegam que inserir as escolas no mercado e dar aos pais mais opções escolares propicia uma maior competitividade das escolas, as quais atenderiam mais necessidades dos alunos e suas famílias, com isso apontando a opção escolar como solução supostamente eficaz para problemas educacionais localizados ou de um país inteiro. Dessa forma, essa opção e o estímulo à competição são vistas como estratégias chave para a implementação de políticas educacionais baseadas na democracia “magra”.

Equivocadamente divulga-se a ideia de que a capacidade de escolher uma escola não só promove a liberdade pessoal de cada um como melhora a eficácia escolar e a qualidade do sistema educacional. Essa ideia deriva do paradigma ideológico, político e economicamente entrelaçado, conhecido como neoliberalismo. A opção, nessa perspectiva é então, um imperativo neoliberal e seu viés mercadológico. Nesse processo, as reformas educacionais orientadas para o mercado tratam a educação como um bem de consumo privado e reduzem os direitos do cidadão a meros direitos de consumidor individual.

Silva (2022) analisando as atas das sessões da Assembleia Legislativa do Paraná aponta que o argumento da liberdade de escolha foi utilizado pelo deputado Hussein Bakri (PSD) líder do governo Ratinho Junior, na Câmara de Deputados do Paraná, para defender a militarização de escolas públicas. O deputado defendeu que nada era mais concreto, democrático e justo do que os pais e a comunidade escolar escolher por meio do voto, se queriam ou não a militarização da escola do seu filho. Defendeu o deputado que

Preciso deixar bem claro. Estamos falando de um universo de aproximadamente 10% das escolas. Claro para a população, 10% das escolas. O Paraná está implantando este ano 24 escolas em tempo integral. Temos escolas rurais que estão funcionando normalmente no Estado do Paraná. Temos as escolas técnicas. E, nos municípios, os pais que escolheram, a comunidade escolar, por meio do voto, eles têm a opção de ter outra escola nessa cidade. Nada mais concreto, democrático e justo do que isso. Daí a segurança

que dou a todos os colegas de que podemos votar, sim, esse Projeto, que é esperado por muitos pais, sim (...) Estamos indo ao encontro dos anseios da população que quer, sim, ter uma opção de escola cívico-militar. Os pais terão opção, sim, de escolher nos municípios. Não terá só uma escola. Se não tiver duas escolas, não terá cívico militar (Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2021, p. 4).

A partir disso, problematizou-se que o deputado defendeu o conceito de democracia, a partir de uma visão neoliberal, na qual o estado deve apresentar um cardápio de escolas para os pais, e que, o fato destes poderem optar por uma ou outra instituição escolar é garantia da democracia. No entanto, ressalta-se que o deputado não considerou que a militarização escolar por si só fere vários princípios democráticos, como, por exemplo, a usurpação de competências da União para legislar sobre princípios e diretrizes do sistema educacional, a extrapolção das normas gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a violação do princípio da gestão democrática do ensino, a violação dos direitos e garantias fundamentais das crianças e adolescentes, entre outros.

Para legitimar a política de militarização escolar, ficou estabelecido na Lei Estadual nº 20.338/2020 o processo de consulta pública junto à comunidade escolar, a fim de definir se a instituição de ensino seria ou não militarizada. A consulta realizada em 2020 foi um processo tumultuado com diferentes atores, entidades e grupos posicionando-se favoráveis e/ou contrários à militarização das escolas. Nesse processo destacam-se algumas críticas apontadas por Silva (2022): a consulta foi presencial num momento de pandemia, no qual as autoridades da área da saúde indicavam a não circulação de pessoas pela cidade; não houve debate e discussão com a comunidade escolar; muitos pais e estudantes não compreendiam o que estava acontecendo e criaram expectativas confundindo o modelo Cívico-militar com as Escolas Militares que são mantidas pelas forças armadas; desgaste, considerando o esforço da comunidade para atingir o quórum mínimo e, assim, encerrar o processo de consulta pública; votação em lista aberta, o que causou constrangimento e medo de sanções, com relato de algumas pessoas que deixaram de comparecer para votar, pois sabiam que um representante do Núcleo estava presente o tempo todo na sala de votação, observando e anotando o nome dos profissionais da instituição que estavam votando contrários

à migração de modelo educacional¹; pressão e cobrança por parte das chefias de núcleo e da Secretaria de Estado de Educação; desgaste junto à comunidade escolar com pais fazendo acusações nas redes sociais e colocando em cheque a qualidade do trabalho realizado pelos professores. Mesmo com todos esses problemas elencados, aproximadamente 200 escolas estaduais do estado do Paraná foram militarizadas em dezembro de 2020, sendo esse número ampliado em dezembro de 2023 para 312 instituições de ensino.

Em relação à adesão da comunidade escolar, na consulta realizada em 2020, verificou-se que, das 74.040 pessoas aptas a votarem nas 216 instituições, considerando pais, professores e estudantes, 55.443 foram favoráveis a esse modelo, ou seja, mais de 74% do total de votantes.² Na análise desse processo de consulta pública partimos da compreensão que “a gestão escolar caracteriza-se como um fenômeno fundamentalmente político, e como tal, como palco para os processos de disputa e de dominação” (Souza, 2009, p. 124), sendo necessário, assim, analisar em que medida e possibilidade a participação de fato se constitui como condição democrática. Aqui, especialmente, consideram-se as reflexões a partir da qual “o capitalismo transforma a própria ideia que temos de democracia, fazendo dela apenas um conceito econômico, e não um conceito político.” (Apple, 2003, p. 22). É necessário refletirmos também que a ideia de democracia relacionada à liberdade de opção, algo muito presente na narrativa de muitos agentes políticos, não é suficiente para resolver as contradições e condições que nascem das políticas econômicas, sociais e educacionais (Apple, 2003).

Com isso, pergunta-se: o fato da comunidade ter sido convocada a votar para a mudança ou não para o modelo cívico-militar foi realmente um processo democrático? Isso considerando que essa mudança representou o fim do ensino noturno em várias instituições e, consequentemente, a exclusão de uma parcela de alunos que ali estudavam? Aqui nos parece interessante trazer para o debate as reflexões desenvolvidas por Souza (2009) que realizou uma investigação bibliográfica sobre as relações entre a política, o poder e a democracia na escola

1 Essa situação foi denunciada tanto pelo Sindicato dos professores, quanto pelos deputados nas sessões ordinárias da ALEP.

2 Resultado disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-11/resultado_final_consulta_ccmpr_05112020.pdf

pública e problematizou um dos princípios mais difundidos da democracia formal que é o pressuposto do “respeito à maioria”. Para esse autor, basear as decisões em respeito à regra da maioria pode representar uma atitude pouco democrática, particularmente quando realizada no mundo da democracia representativa formal. Para ele,

A escola, como instituição que tem a tarefa de promover o diálogo, a humanização do humano e a sua emancipação (ADORNO, 1998), ao pautar seus processos de gestão a partir sempre da lógica da maioria, corre sério risco de padronizar suas tomadas de decisão em procedimentos que podem ser mais expressão da violência do que da democracia, uma vez que a maioria, mesmo que fluída, quando ciente do controle que possui sobre as decisões, dificilmente abre mão de suas posições, mesmo tendo frágeis argumentos para mantê-las, pois tem, neste caso, o principal argumento: a força (Souza, 2009, p. 125).

Na consulta pública para instituir o Programa Escola Cívico-militar no estado do Paraná observamos esse empoderamento da força da maioria, com a maioria vencendo com o estado atropelando e legitimando o processo, mas a que custo? A comunidade escolar aprovou um modelo educativo que permite a presença de policiais militares armados na instituição de ensino dos seus filhos. E ainda, permite que policiais atuem na formação desses jovens, que interfiram nos conflitos entre eles, sem nenhuma discussão sobre a função social da escola e sem considerar as implicações legais disso, ou mesmo o que essa mudança representaria para os estudantes do período noturno ou para a reorganização da escola e cultura escolar.

Outro aspecto problematizado por Souza (2009) é o da participação, a qual se constitui como um elemento importante que se aprende na prática democrática e que quase sempre é defendida como condição para a efetivação da democracia. Sobre esse princípio, o autor ressalta que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões e complementa que a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social da escola e da sociedade. Nesse aspecto, fundamentando-se em Bobbio (2000), para quem esse princípio só é efetivo quando as pessoas que são chamadas a participar são colocadas em condições adequadas para tal. Desse modo, entende-se ser legítimo o questionamento sobre a condição de participação das pessoas que

compareceram para aprovar o modelo cívico-militar e a cobrança de espaços de debates e tempo para aprofundar o tema.

GESTÃO DO COMPORTAMENTO E CONDUTA DOS ESTUDANTES

Nas escolas cívico-militares, “imperam a lógica militar, de hierarquia, disciplina, obediência e relações verticais” (Silva, 2022), o que Catarina de Almeida Santos (2021) denomina de pedagogia do quartel. Essa pedagogia uniformiza e padroniza, inibe e fere a identidade e autonomia dos estudantes, tirando a possibilidade deles manifestarem seus valores, ideias e crenças. A padronização e docilização dos corpos e mentes nega a diversidade dos sujeitos. Com isso, é importante questionar: essa escola que nega a diversidade pode possibilitar espaço para ações democráticas? Nela é possível formar pessoas democratas?

Manuel Gonçalves Barbosa, 2020 no artigo *Educação e democracia: do risco de desarticulação a uma recomposição crítica*, aponta para a necessidade da recomposição crítica do alinhamento entre educação e democracia. Para esse autor a democracia, enquanto regime político em que o poder reside no povo e/ou na “forma de uma sociedade de iguais” é indissociável da educação, não sendo possível conceber a democracia sem democratas, sendo que estes formam-se, não nascem formados.

Não se pode conceber a democracia, nessa dupla vertente, sem democratas, e estes, ao contrário das entidades naturais, não surgem espontaneamente, sem a intervenção de uma ou outra modalidade de educação. Os democratas formam-se, não nascem formados. Foi tendo isso em mente, ou como pano de fundo, que John Dewey reconheceu a “**devoção da democracia pela educação**” (2007, p. 88), o seu empenho em construir a cidadania democrática por meio de processos educativos na escola e na sociedade civil, suscitando afeição pela democracia, pelas suas práticas, princípios e valores (Barbosa, 2020, p. 761, grifos do autor.)

A partir dessa concepção o autor questiona: será que a educação está fazendo o seu importante trabalho de indução ou construção de democratas? Nas escolas cívico-militares, os estudantes devem obediência absoluta às autoridades militares e ao corpo docente. Eles devem seguir o código de honra que determina aspectos como: lealdade e honestidade; iniciativa e nobreza de atitudes; disciplina e

camaradagem; estudo e amor à cultura; e respeito às normas do CCM. O uso do uniforme, que tem a função de padronizar e uniformizar os estudantes, é obrigatório, e o ensalamento deve ser rigorosamente cumprido. Estudantes são elevados ao patamar de chefes de turma, o que cria hierarquias entre eles mesmos. Esse chefe de turma tem responsabilidades como: colocar a turma em forma nos horários previstos ou determinados, cuidando para que não haja atraso; ser o primeiro estudante a chegar ao local da formatura; apurar os colegas que faltaram e informar ao monitor militar; deslocar a turma em forma e em silêncio; organizar a entrada e a saída da turma na sala de aula; realizar a apresentação da turma na chegada do professor; entre outras. Além da obrigatoriedade do uso do uniforme outras regras são impostas em relação à apresentação pessoal dos estudantes, como por exemplo:

Em relação ao corte de cabelo deve ser no estilo meia cabeleira, podendo ter formato discreto. O cabelo deve ser desbastado o suficiente na parte superior da cabeça, a fim de harmonizá-lo com o resto do corte e o uso da boina. As costeletas devem estar limitadas na altura das incisuras laterais das orelhas. Não são permitidos cortes raspados, desenhos, como letras, símbolos, riscos etc., pinturas coloridas, topetes ou corte tipo “moicano”. Também não é aconselhado o uso de bigode, barba ou cavanhaque para os estudantes. Não é permitido o uso de brincos, mesmo sobreposto por fitas tipo esparadrapo micropore ou curativos adesivos etc. Colares, pulseiras, relógios, tornozeleiras e anéis, admitir o uso de forma discreta e que não atentem contra a segurança do próprio estudante. Não é permitido o uso de piercing, mesmo sobreposto por fitas tipo esparadrapo, micropore ou curativos adesivos, também não é permitido o uso de alargadores de qualquer formato ou tamanho (Paraná, 2024, p. 14).

Barbosa citando Dahrendorf, 2002, é incisivo em defender que a democracia, reconhecidamente, “não existe sem uma cultura democrática atenta e partilhada” e a educação, na pluralidade das suas formas, é o veículo da transmissão dessa cultura aos jovens e aos adultos por meio de práticas formais, não formais e informais de socialização política. No entanto, escolas cívico-militares não abrem espaço para isso. O autor alerta também que, o despertar da consciência social e política dos alunos, na discussão e na resolução de problemas comuns, na defesa de direitos e na democratização das relações sociais em todas as esferas, é um elemento essencial da democracia no ambiente escolar

para a formação do homem democrata e para a construção da democracia na sociedade.

A natureza democrática da estrutura e dos processos de uma escola depende de quem participa de seus processos decisórios e de que forma. A capacidade de todos os membros da comunidade escolar – professores, estudantes e pais – de participarem do estabelecimento de regras e políticas que governam a vida escolar é fundamental. Essa participação, especialmente dos estudantes, não pode ser relegada a um mero caráter simbólico e tem que garantir voz plena e igual para todos (Apple *et al.*, 2020).

Nas escolas cívico-militares, cabe ao diretor definir se os estudantes poderão ou não constituir grêmios, clubes ou núcleos que reflitam os interesses comuns de seus integrantes e, isso, desde que, esses grupos estejam alinhados às orientações didático-pedagógicas da cultura cívico-militar, e sob a supervisão de um orientador. Isso por si só já expressa a concepção de democracia magra, pois além dos estudantes não terem uma participação plena, eles são tutelados. Somado a isso, sendo autorizada a constituição de grêmio estudantil em uma escola cívico-militar, este deve ter como objetivo primordial a promoção de atividades sociais, literárias, cívicas, científicas, desportivas e recreativas, para a formação integral do cidadão (Paraná, 2024).

Essa visão difere bastante do formato dos grêmios estudantis na perspectiva da democracia densa. Para *A Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, por exemplo, os grêmios e coletivos estudantis são instrumentos fundamentais para formação política de base com ampliação das relações sociais, culturais e políticas. Destaca-se também que é inegável o caráter educativo e de fomento dos grêmios e coletivos estudantis à participação na vida escolar e à construção de senso crítico.

Outro aspecto a se considerar, na perspectiva da democracia magra, refere-se ao fato das escolas cívico-militares serem extremamente seletivas quanto às famílias e educadores que têm acesso a ela. O modelo imposto nas escolas cívico-militares é o modelo da branquitude e o modelo que ignora as trajetórias de vida dos estudantes. E, na lógica da educação enquanto mercadoria, os estudantes são vistos como vendáveis, são vistos como números e percentuais.

Escolas cívico-militares ignoram as trajetórias dos estudantes, desconsiderando que elas não são lineares, mas contraditórias: essas

“São trajetórias sociais, de classe, raciais, de gênero” (Arroyo, 2014). Miguel Arroyo (2014), ressalta que escolas militarizadas criminalizam infâncias e adolescências pobres, crianças das favelas, do campo e da periferia são vistas como violentas, e reitera que as infâncias pobres são violentadas pela sociedade, pela pobreza, pelas favelas, pelas desigualdades sociais, de raça, gênero, a qual prefere não olhar isso. Prefere-se não enfrentar a violência que está na sociedade e que adentra a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou identificar a militarização escolar como um exemplo de política neoliberal e neoconservadora alicerçada na perspectiva de uma democracia magra, fundamentada no conceito econômico, que vê a educação como um bem de consumo e a liberdade de escolha dos pais como a garantia de um processo democrático. Os defensores dessa visão alegam que, inserir as escolas no mercado e dar aos pais mais opções escolares propicia maior competitividade das escolas, e que atenderia mais às necessidades dos alunos e suas famílias, com isso, apontam a opção escolar como “solução” supostamente eficaz para problemas educacionais localizados ou de um país inteiro.

O texto apresenta também como o conceito de democracia magra adentrou as práticas escolares nas escolas cívico-militares, sendo identificado o processo de tutela dos grêmios estudantis que deixam de atuar em prol do processo político formativo dos estudantes e passa a desenvolver práticas relacionadas a eventos culturais e atividades cívicas baseadas na cultura militar. Com isso, constata-se a impossibilidade de estruturar a perspectiva da democracia densa nessas instituições que fundamentam a sua ação pedagógica na cultura militar, na hierarquia e na disciplina baseada no medo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; GANDIN, Luis Armando; LIU, Shuning; MESHULAM, Assaf; SCHIRMER, Eleni. **A luta pela democracia: lições de realidade social.** Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

APPLE, Michel W. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ. Curitiba. **Ata da Sessão Extraordinária do dia 14 de janeiro de 2021**. Ed. n. 2.125. Publicada no Diário Oficial no dia 21 jan. 2021.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e democracia: do risco de desarticulação a uma recomposição crítica. **Caderno de Pesquisa**, v. 50, n. 77, p. 759-773. São Paulo, jul/set. 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Guia grêmios e participação estudantil na escola. Andressa Pellanda (coordenação), Marcelle Frossard. Ilustração Sophia Andrezza, Freepik. 1. ed. São Paulo: Instituto Campanha, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/guia_gr%C3%AAmios_ok.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

PARANÁ. **Manual dos Colégios Cívico-Militares**. 4 ed. Curitiba, 2024. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-04/manual_colegios_civico_militares_4educacao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Referencial para elaboração do **Regimento Escolar da educação básica**. Curitiba, 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-12/referencial_elaboracao_regimento_escolar_educacao_basica.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

PARANÁ. Lei 20.338, 06 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial**, 7 out. 2020.

PARANÁ. Lei 21.327, 20 de dezembro de 2022. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná, altera dispositivos da Lei nº 19.130, de 25 de setembro de 2017, revoga parcialmente a Lei n. 20.338, de 6 de outubro de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial**, 20 dez. 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida. **Militarizar escolas é negar o direito à educação**. Organização de Olho nos Planos. São Paulo, 2021.

SILVA, Joselita Romualdo. **Pedagogia do Quartel: formação de corpos dóceis nas escolas cívico-militares no Estado do Paraná**. Curitiba: Editora Appris, 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, p. 75-89. Ponta Grossa, 2 jun. 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. v.25, n. 3, p. 123-140. Belo Horizonte, dez. 2009.

O AVANÇO DA PRIVATIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL DA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO

Implicações e desafios

UALTER DOS SANTOS ROJAS
ANDRISIA DA COSTA SANTOS

Compreender a dinâmica educacional brasileira nos últimos anos requer entender que as forças que influenciam as políticas públicas vão além daquelas que priorizam o interesse da sociedade, permeando também os interesses das grandes elites financeiras e conglomerados internacionais, que por meio da privatização da educação, maximizam os lucros de suas instituições em troca de uma educação mercadológica. Nesse sentido, corroboramos com Ribeiro (2018, p. 16-17) ao afirmar que “[...] teremos de derrubar o corpo de interesses que nos quer manter atados, servilmente, ao mercado mundial, exigindo privilégios aos estrangeiros e a privatização das empresas que dão ser e substância à economia nacional, para manter o Brasil como o paraíso dos banqueiros”.

Apesar de Ribeiro (2018) mencionar a privatização de empresas, recorreremos a Dardot e Laval (2017) e Laval (2019) para destacar que, a partir da crise financeira de 2008, o neoliberalismo passou a se constituir muito além de uma doutrina econômica ou ideológica; tornou-se uma nova racionalidade de mundo que permeia toda a estrutura social, econômica e política. Diante desse contexto, Laval (2019) aponta que a escola passa a ser considerada, pelos promotores do neoliberalismo

escolar, como uma empresa, capaz de gerar lucratividade àqueles que detiverem o controle do sistema educacional.

Esse processo, segundo Laval (2019, p. 8), “consiste em mudar o funcionamento do sistema educacional por meio de medidas isoladas, que atingem zonas específicas do sistema, de modo que só adquirem sentido quando são relacionadas umas com as outras”. É justamente esse caminho que foi adotado pelo Governo de São Paulo nos últimos anos para ampliar a ingerência do setor privado nas redes públicas de educação, por meio de ações e parcerias já descritas em pesquisas como as de Adrião, Garcia e Drabach (2020), Garcia *et al.* (2023) e Adrião *et al.* (2024), que, com muita clareza, trazem à baila as três gerações da privatização da educação paulista. Essas gerações iniciam pelo Programa Estadual de Participação da Iniciativa Privada na Prestação de Serviços Públicos e na Execução de Obras de Infraestrutura (1ª geração), perpassam pela transferência do programa governamental Escola em Parceria para atores privados por meio do Programa Empresa Educadora (2ª geração), e culminam, neste momento, no filantropocapitalismo (3ª geração).

Tais estudos apresentam um panorama do avanço da privatização e da mercantilização da educação no estado de São Paulo, iniciando com maior voracidade a partir de 1995, adotando as diversas frentes apontadas pelas pesquisadoras anteriormente mencionadas. Neste limiar, verificamos ainda a proposição de uma reconfiguração do modelo de escola pública que, apesar do esfacelamento das políticas públicas observadas ao longo dos anos, manteve sua essência e gestão sob responsabilidade da máquina pública, conforme preconizado na CF/1988 e na LDB/1996.

Neste caminho, o presente estudo tem por objetivo analisar os processos de terceirização irrestrita dos postos de trabalho (Rojas, 2024) em redes públicas de educação, com foco na rede estadual de São Paulo, conforme o Decreto nº 68.597, de 10 de junho de 2024, que autoriza a concessão administrativa para a construção, manutenção, conservação, gestão e operação dos serviços não pedagógicos, organizada nos Lotes Leste e Oeste pelo período de 25 anos a partir da data da concessão.

Para atingir o objetivo proposto, este estudo se apoia em dados primários e secundários. Os dados primários incluem informações educacionais do estado de São Paulo, nos termos do Decreto nº 68.597

de 10 de junho de 2024. Estes dados são fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Censo Escolar, além dos consultados no Portal da Transparência da Educação mantido pelo governo do estado de São Paulo. Para os dados secundários, utilizamos pesquisas publicadas em bases de dados como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), bem como livros e capítulos que tratam da temática, a fim de fundamentar os dados coletados e sustentar as discussões deste estudo.

Este trabalho está organizado em quatro partes. A primeira parte é uma seção introdutória. A segunda parte aborda as influências neoliberais na formação das políticas públicas educacionais no Brasil pós-1988. A terceira parte examina as dimensões da privatização da educação, focando em oferta, gestão e currículo, além da terceirização irrestrita dos postos de trabalho. Finalmente, na quarta parte, analisamos os dados educacionais coletados e discutimos esses resultados em diálogo com a literatura existente na área a partir das categorias da dialética – totalidade e contradição – apresentadas por Cury (1986).

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: AS TRANSFORMAÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PÓS-1988

A ingerência neoliberal nas políticas públicas no Brasil, iniciam com maior robustez a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997) e (1998-2002) ambos mandatos pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), quando da propositura do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) coordenado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) em 1995, capitaneado pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira.

As reformas baseadas na Nova Gestão Pública (Costa, 2019), previstas no PDRAE, foram institucionalizadas por meio de um conjunto de leis e decretos que ampliaram o papel e a atuação do setor privado na garantia dos direitos sociais (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009). No âmbito educacional, essas reformas resultaram na transferência da responsabilidade pela oferta de educação para os municípios, um processo conhecido como municipalização da educação (Oliveira, 1999)

atualmente tratada como redimensionamento de matrículas das redes estaduais para as redes municipais, afetando particularmente os entes federados com menor capacidade fiscal. Além disso, houve um aumento na presença do setor privado empresarial na definição das políticas educacionais, conforme observamos em Freitas (2014), e na transferência de recursos públicos para instituições privadas, tanto lucrativas quanto não lucrativas, visando delegar a oferta educacional, a gestão das escolas e a elaboração e implementação dos currículos (Adrião, 2018).

Essas transformações na área da educação refletem um movimento mais amplo de descentralização e privatização, pautado pelas ideias da Nova Gestão Pública. A municipalização da educação, por exemplo, buscava aproximar a administração escolar das realidades locais, apesar das limitações fiscais enfrentadas pelos municípios. Paralelamente, a crescente participação do setor privado na definição de políticas educacionais e na gestão das escolas configurou um cenário em que os interesses empresariais passaram a influenciar diretamente o rumo da educação pública. A transferência de fundos públicos para instituições privadas, para a oferta educacional e a gestão escolar, reforçou essa tendência, promovendo uma reconfiguração do papel do Estado na educação e uma maior integração do setor privado nas esferas educacionais.

Em 2008, vivenciamos um colapso sem precedentes que abalou o mercado financeiro global, desencadeando uma crise estrutural no sistema capitalista. Ao analisar o evento, Mészáros (2011), apontou que a crise tinha o potencial de se expandir e causar impactos ainda mais profundos, “invadindo não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural” (p. 17).

Observamos que com a estagnação do mercado financeiro, as medidas adotadas para conter a crise começaram a favorecer a expansão das corporações e a concentração de capital. Caetano e Oliveira (2018) destacam que essas ações resultaram em críticas ao capitalismo e à democracia liberal burguesa, influenciando direta ou indiretamente o surgimento de uma nova direita. Essa nova direita se

baseava no neoliberalismo e no neoconservadorismo como formas de governo que prometiam superar os efeitos da crise de 2008.

Descontentes com o modelo social-democrata prevalecente nos países desenvolvidos, esses reacionários começaram a atacar essas democracias, defendendo a implementação de um novo sistema de governo que priorizasse o mercado acima de tudo. Neste caminho, Domiciano e Adrião (2020, p. 2) afirmam que,

Com demanda crescente, atendimento historicamente deficitário e sob a responsabilidade prioritária do ente federado financeira e tecnicamente mais frágil no Brasil, ampliam-se as formas de privatização na e da Educação Infantil. Por privatização da educação, entendemos com Hill (2003) as estratégias de reprodução do capital. Este, além de atuar no corte ou diminuição dos gastos públicos com saúde, educação, previdência, assistência social e outros da esfera social, procura também se ampliar e se reproduzir por meio da busca de novos mercados. Para o autor, há três estratégias ou Planos para ampliação do capital, dentre eles, “um Plano de Negócios na Educação: este se concentra em liberar as empresas para lucrar com a educação.” Neste caso, a educação pública é transformada em campo para realização de negócios.

Assim, considerando a discussão realizada até aqui sobre as influências neoliberais na formação das políticas públicas educacionais no Brasil pós-1988 observamos um padrão de transferência de responsabilidades e recursos para o setor privado. Esse movimento é, supostamente, justificado pela busca de eficiência e melhoria na prestação de serviços educacionais, mas também atende a interesses de mercado que veem na educação uma oportunidade de lucro.

Domiciano e Adrião (2020) reforçam essa perspectiva ao evidenciar como a Educação Infantil, uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, está sendo alvo de estratégias de privatização, que não apenas reduzem o papel do Estado, mas também abrem espaço para a comercialização da educação. Isso se alinha com as reformas inspiradas na Nova Gestão Pública e o contexto de crise financeira global, onde a privatização é apresentada como uma solução para a sustentabilidade financeira do sistema educacional.

Compreendemos, portanto, que as transformações e implicações do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais não se resumem

a uma mera manobra lucrativa do capital sobre a coisa pública. Elas permeiam as definições dos caminhos pelos quais a educação deve percorrer, para que os rendimentos não sejam percebidos apenas no presente, mas também para construir um modelo educacional subserviente aos interesses das grandes corporações. Para que isso seja possível, a educação pública é entregue através das várias dimensões da privatização, como o currículo, a oferta, a gestão (Adrião, 2018) e até mesmo a terceirização irrestrita dos postos de trabalho (Rojas, 2024).

REVOLUÇÃO SILENCIOSA: A ASCENSÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

O processo de ingerência do setor privado nas políticas públicas educacionais brasileiras tem ocorrido por diversas vias, as quais Ball e Youdell (2007) definiram como sendo endógena (na) e exógena (da), conforme observamos a seguir.

Para Ball e Youdell (2007, p. 8-9) a privatização **na** educação, que corresponde ao denominado pelos autores como privatização endógena, de modo que “estas formas de privatização envolvem a importação de ideias, métodos e práticas do sector privado, a fim de tornar o sector público cada vez mais empresarial e cada vez mais comercial” (tradução nossa). Ao passo que a privatização **da** educação, também reconhecida como exógena se constituem a partir da “abertura dos serviços de educação pública à participação do setor privado, através de modalidades baseadas no benefício econômico e utilização do setor privado em termos de concepção, gestão ou oferta de diferentes aspectos da educação pública” (tradução nossa).

Ball e Youdell (2007) apontam em seus estudos que as tendências de privatização na educação pública frequentemente preparam o terreno para formas mais explícitas de privatização. Essas iniciativas podem envolver o uso direto de empresas privadas para fornecer serviços educacionais, embora muitas vezes não sejam amplamente reconhecidas ou compreendidas pela sociedade. Assim, a privatização assume várias formas, alterando bruscamente a organização, a gestão e a prestação dos serviços educacionais que deveriam estar sob responsabilidade da máquina pública, conforme CF/1988 e LDB/1996. Essa ingerência afeta desde a decisão e o ensino dos currículos até a avaliação dos resultados dos

alunos, modificando também como são avaliados/analizados estudantes, professores, escolas e comunidades locais. Portanto, verifica-se que a influência da privatização abrange ainda a formação dos professores, a natureza do desenvolvimento profissional, as condições contratuais e as remunerações do corpo docente, além de impactar suas atividades diárias e a percepção de suas vidas profissionais.

Adrião *et al.* (2016) argumentam que as grandes corporações, representando a elite financeira do Brasil, influenciam significativamente a elaboração e aprovação de políticas públicas que mantêm as desigualdades e simultaneamente asseguram benefícios próprios. Esse avanço da mercantilização da educação está diretamente relacionado aos interesses dessas corporações e ao congelamento dos recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Em um estudo subsequente, Adrião (2018) aponta que o processo de privatização se desdobra em três dimensões distintas: a privatização da oferta, a privatização do currículo e a privatização da gestão, conforme observamos no quadro a seguir.

Quadro 1 – formas de privatização e suas caracterizações

Formas de Privatização	Caracterização
Oferta Educacional	“Operacionaliza-se por meio de três formas: financiamento público, aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e introdução de políticas ou programas de escolha parental. O financiamento público à educação privada, por sua vez, viabiliza-se, de acordo com o inventariado, por meio de três mecanismos: introdução de sistemas de bolsas de estudos; implantação de convênios ou contratos entre esferas governamentais e setor privado e presença de mecanismos de incentivos fiscais para a escola privada, como dedução de impostos ou renúncia fiscal” (Adrião, 2018, p. 11).
Gestão Educacional	“A privatização da gestão da educação pública refere-se à subordinação ao setor privado dos processos relativos à definição dos meios e dos fins desta educação. Esta dimensão da privatização pode ser captada em dois âmbitos: privatização da gestão educacional, quando os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam a subordinar-se a instituições privadas lucrativas ou a estas associadas e privatização da gestão escolar relativa aos processos de delegação ou subordinação da gestão de escolas a estes mesmos atores” (Adrião, 2018, p. 12).

Formas de Privatização	Caracterização
Currículo	“Trata-se de processos pelos quais o setor privado determina para escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares, seja por meio de assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares, seja ainda por meio dos Sistemas Privados de Ensino (SPE). Trata-se da privatização dos processos pedagógicos strictu sensu, envolvendo as relações entre professor/a, estudante e conhecimento” (Adrião, 2018, p. 12).

Fonte: Adaptado de Adrião (2018, p. 11-12).

Essas dimensões evidenciam como a educação pública é gradualmente convertida em um campo de oportunidades para o setor privado, comprometendo a equidade e a qualidade da educação oferecida. Entretanto, em estudo recente Rojas (2024) após analisar as 141 redes municipais de educação de Mato Grosso, identificou que as dimensões apresentadas por Adrião (2018) não abrangiam todas as dimensões da privatização presentes atualmente na educação pública brasileira.

A pesquisa apontou a existência de uma nova dimensão da privatização constituída através da terceirização irrestrita dos postos de trabalho, conforme definição apresentada pelo pesquisador.

Desta forma, ao conduzirmos esta discussão para o campo educacional, identificamos a peremptória necessidade de, frente ao contexto neoliberal e de contrarreformas trabalhistas, estabelecermos o entendimento acerca do avanço da contratação indireta de mão de obra nas redes públicas de educação. Portanto, neste trabalho compreendemos que os avanços da transferência de responsabilidades de execução de serviços define-se como **terceirização irrestrita dos postos de trabalho** em que, de maneira irrestrita, desconsidera a essência do processo educacional, estabelecendo parâmetros para a terceirização das atividades-meio compreendidas como aquelas executadas pelos técnicos administrativos educacionais (secretaria escolar, biblioteca, desenvolvimento infantil) e pelos apoio administrativos educacionais (nutrição, limpeza e vigilância), além das atividades-fim desenvolvidas pelos professores, coordenadores e diretores escolares. Essa transferência irrestrita de responsabilidades, a qual compreendemos como uma nova dimensão da privatização em educação, diminui a participação e o controle do setor público na definição dos meios e dos fins da educação, subordinando-os ao setor privado e às instituições lucrativas associadas a ele (Rojas, 2024, p. 95-96, grifos do autor).

Nesse contexto, a flexibilização do trabalho docente emerge como um dos componentes centrais das manifestações de privatização, ameaçando transformar a percepção social sobre os professores e a qualidade do ensino. Ball e Youdell (2007) argumentam que essas mudanças estruturais não apenas afetam a prática pedagógica, mas também a natureza dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos. A introdução de práticas privatizadoras modifica a concepção tradicional da educação pública, promovendo uma visão mais mercantilizada do ensino. Isso pode levar a uma redução da autonomia dos professores e a um enfraquecimento do caráter público e democrático da educação, subordinando-o a interesses econômicos e empresariais.

Neste caminho, passaremos a analisar o avanço da terceirização irrestrita dos postos de trabalho através da sanção do Decreto nº 68.597, de 10 de junho de 2024, que autoriza a licitação para a construção, manutenção, conservação, gestão e operação dos serviços não-pedagógicos, de 30 unidades escolares, organizadas nos lotes Leste e Oeste do Estado de São Paulo por 25 anos.

EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO EM VOGA: AS IMPLICAÇÕES DO DECRETO Nº 68.597/2024

Compreender as implicações do Decreto nº 68.597/2024 é uma tarefa complexa, visto que até o momento em que estamos elaborando este estudo, o termo de referência do processo licitatório ainda não se encontra disponível pelos canais oficiais do Governo do Estado de São Paulo ou da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, órgão o qual a referida normativa estabeleceu como sendo o responsável para estruturar os lotes Leste e Oeste que serão ofertados ao setor privado.

Neste sentido, em nossa breve análise, buscaremos apresentar um panorama dos dados educacionais dos municípios paulistas, com o objetivo de proporcionar ao leitor a compreensão da magnitude envolta à referida concessão à iniciativa privada ao longo de 25 anos a partir da celebração do contrato. Desta forma, recorreremos a normativa para compreendermos que:

Artigo 1º – Fica autorizada a abertura de licitação, na modalidade concorrência internacional, para a concessão administrativa para a construção, manutenção, conservação, gestão e operação dos serviços não-pedagógicos de um total de 33 (trinta e três) novas unidades de Ensino Médio e Ensino Fundamental II no Estado de São Paulo, organizada em dois lotes, correspondentes aos Lotes Leste e Oeste.

Parágrafo único – Para fins do disposto no “caput”, poderão ser publicados editais específicos para cada um dos dois lotes, cabendo à Secretaria da Educação definir as unidades de ensino que farão parte de cada lote (São Paulo, *on-line*, 2024).

Segundo a normativa, serão concedidos à iniciativa privada a construção, manutenção, conservação, gestão e operação de serviços não-pedagógicos, ou seja, um dos primeiros pontos que é possível observar é a descaracterização do ambiente escolar, em que, até o momento, apenas os professores deverão ser ofertados pelo ente público, de modo que toda a estrutura e funcionamento da unidade escolar passe a oferta e controle da iniciativa privada.

Neste caminho, buscamos em Delgado (2011, p. 3) compreender que as alterações trazidas pelas normas legais de privatização, provocaram grandes alterações “no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura”. Ainda de acordo com a autora um processo de mudança escolar demanda:

[...] a construção de uma nova cultura escolar, com outras práticas, normas e concepções, não depende apenas de mudanças legais, mas, sobretudo, da criação de condições efetivas para tal, o que incide em alterações das condições de trabalho oferecidas ao professor, estrutura da escola e preparo técnico e pedagógico aos docentes (Delgado, 2011, p. 3).

No entanto, essa mudança abrupta na rotina escolar não afeta apenas os docentes da rede estadual de educação; ela também impacta outros postos de trabalho nas unidades escolares, incluindo técnicos administrativos educacionais, profissionais de nutrição escolar, equipe de limpeza, vigilância, entre outros. Embora ainda não seja possível determinar o número exato de profissionais que serão afetados, podemos analisar a quantidade de trabalhadores no estado de São Paulo, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de profissionais da educação da rede estadual de educação de São Paulo no período de 2020 a 2023

Funcionários por Função	2020	2021	2022	2023
Administrativos	23.035	23.161	23.215	23.551
Serviços Gerais	12.068	12.223	12.351	12.683
Bibliotecário	2.351	2.065	2.460	2.632
Saúde	91	99	77	77
Coordenador	7.862	8.239	9.683	10.278
Nutricionista	474	563	633	681
Psicólogo	3	164	223	299
Alimentação	8.746	8.463	9.776	10.397
Pedagogia	6.054	7.232	8.806	8.899
Secretário	3.669	3.750	3.831	3.826
Segurança	1.326	1.328	1.358	1.394
Monitores	426	1.356	1.639	1.607
Gestores	4.694	7.132	8.820	9.517
Assistente Social	185	248	272	210
Professores	149.550	152.366	176.827	159.944
Total	220.534	228.389	259.971	245.995

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020, 2021, 2022 e 2023.

Observamos que, embora essa revolução silenciosa não afete diretamente todos os mais de 200.000 profissionais da educação da rede estadual de São Paulo, suas implicações em relação à insegurança na manutenção dos empregos e à desmotivação causada pela instabilidade podem impactar todos os trabalhadores. Essa ação cria precedentes para que novas concessões sejam propostas e implementadas no futuro.

Em complemento, revisamos a norma legal para examinar, em seu artigo 5º, quais atividades serão desempenhadas pela concessionária.

Artigo 5º – A prestação dos serviços não pedagógicos será realizada pela concessionária, ou por terceiros por ela contratados, e inclui, entre outros estabelecidos no caderno de encargos que acompanha o edital de licitação:

I – Manutenção de toda a unidade escolar, incluindo manutenção predial e de equipamentos;

II – Limpeza, abrangendo a mão de obra e material para limpeza das áreas internas e externas das unidades;

III – Vigilância e portaria, incluindo monitoramento do sistema de câmeras e controle de acesso por meio de portaria;

IV – Alimentação, incluindo exclusivamente o preparo e porcionamento de alimentos, além da disponibilização de equipamentos e utensílios;

V – Jardinagem e controle de pragas, incluindo poda, roçada, dedetização periódica e limpeza de caixas d'água;

VI – Atividades de vida diária, envolvendo exclusivamente o apoio aos alunos que não conseguem acessar com autonomia as instalações escolares (São Paulo, *on-line*, 2024).

Nota-se que todos os serviços de suporte ao processo de ensino-aprendizagem do aluno compõem o lote de postos de trabalhos a serem concedidos à iniciativa privada por meio da terceirização. Entretanto, um dos pontos que nos chama a atenção é o item VI do referido artigo, que trata da contratação de profissionais de para auxílio aos alunos com restrição de mobilidade, também conhecidos como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e os serviços de vigilância e limpeza.

Estes, de acordo com a literatura, têm sido os principais postos de trabalhos terceirizados no âmbito educacional, uma vez que possuem guarida na Portaria nº 443¹, de 27 de dezembro de 2018, quais serviços podem ser terceirizáveis pela Administração Pública. Neste caminho, buscamos no Portal da Transparência da Educação, mantido pelo Governo do Estado de São Paulo, a relação dos contratos de terceirização firmados para atendimento das necessidades das unidades escolares, e que de acordo com nossa análise, constituem como

1 BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Decreto nº 443, de 27 de dezembro de 2018. Estabelece os serviços que serão preferencialmente objeto de execução indireta, em atendimento ao disposto no art. 2º do Decreto nº 9.507, de 21 de setembro de 2018. **Diário Oficial da União**. Nº 249, seção 1, de 28 de dezembro de 2018.

materialização da privatização via terceirização irrestrita dos postos de trabalho, conforme tabela 2.

Tabela 2 – Principais contratos de terceirização irrestrita de postos de trabalho na rede de estado de educação de São Paulo entre os anos de 2020 a 2023

Atividade terceirizada	Número de contratos entre 2020 – 2023	Valores dos contratos
Vigilância	4 contratos	R\$ 43.756.247, 08
Limpeza	227 contratos	R\$ 698.703.687, 87
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	67 contratos	R\$ 106.395.582, 64
Total	298 contratos	R\$ 848.855.517, 59

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Portal da Transparência de Educação (São Paulo, 2024²).

Apesar do recorte estabelecido na pesquisa, compreendido entre 2020 e 2023, é possível identificarmos no Portal da Transparência Educação que a alguns anos o governo do estado de São Paulo, via Secretaria de Estado de Educação tem realizado a contratação de profissionais via terceirização irrestrita dos postos de trabalho.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2, o principal cargo alvo da terceirização é o cargo de limpeza, que conforme mencionado anteriormente, encontra guarida na Portaria 443/2018. Estudos como os realizados por Adrião *et al.* (2016), Caetano e Costa (2018), Adrião, Garcia e Drabach (2020), Garcia *et al.* (2023) e Rojas (2024) conduzem o entendimento de que a privatização e a terceirização parcial ou integral dos serviços educacionais representam uma ameaça ao propósito fundamental da educação pública. A substituição das atividades-meio e das atividades-fim, que deveriam ser o foco primordial das instituições educacionais, por metas financeiras estabelecidas por empresas terceirizadas, pode comprometer a qualidade do ensino oferecido. Instituições educacionais que priorizam a formação integral

2 SÃO PAULO. Portal da Transparência de Educação do Estado de São Paulo. **Contratos**. 2024. Disponível em: <https://transparencia.educacao.sp.gov.br/Home/Index>. Acesso em: 17 jul. 2024.

dos estudantes acabam cedendo espaço para práticas que visam a maximização de lucros. Este desvio de foco resulta em uma educação mercantilizada, que pode não atender às necessidades e expectativas da comunidade escolar, afetando diretamente o desenvolvimento educacional e social dos alunos.

Ademais, compreendemos que a terceirização impacta negativamente as condições de trabalho dos profissionais da educação, gerando instabilidade e reduzindo benefícios. Isto, segundo Venco (2019), implica na precarização do trabalho, caracterizada pela falta de estabilidade e desvalorização do magistério, desmotiva os educadores e compromete seu compromisso com a qualidade do ensino. Essa realidade é agravada pelas estratégias utilizadas por alguns entes subnacionais para contornar as normativas que limitam a terceirização, como a mudança na nomenclatura dos cargos existentes nos Planos de Cargos e Carreiras (PCCs). Tais práticas evidenciam uma tentativa de mascarar a contratação de mão de obra terceirizada, gerando incertezas e dificuldades para os trabalhadores e, conseqüentemente, para a qualidade da educação oferecida.

Ao analisar os dados coletados no contexto da terceirização na educação, a partir das categorias de totalidade e contradição (Cury, 1986) é possível compreender como esse fenômeno intrincado e multifacetado ocorre na máquina pública, além de analisar suas implicações nas redes públicas. A categoria da totalidade nos permite observar a interconexão entre a terceirização e as dinâmicas mais amplas do sistema capitalista e das políticas neoliberais que influenciam as estruturas do Estado. A aparente legalidade das práticas de terceirização não pode ser separada das forças econômicas e políticas que moldam essas decisões. Compreender a totalidade implica ir além dos efeitos imediatos e visíveis das terceirizações, desvendando os processos subjacentes de mercantilização dos serviços públicos e reconfiguração das relações de poder. Este enfoque nos instiga a questionar as bases ideológicas que sustentam tais práticas e suas conseqüências para a educação e para a sociedade em geral.

Por outro lado, a categoria da contradição, conforme postulado por Cury (1986), é essencial para a análise das políticas de terceirização na educação pública. A contradição revela as tensões internas e os conflitos econômicos que influenciam ou resistem à implementação

dessas práticas. Justificar a terceirização sob o pretexto da economicidade e vantajosidade para a máquina pública expõe as contradições inerentes à sociedade capitalista, onde a precarização do trabalho emerge como uma manifestação evidente. Essa abordagem crítica permite desvelar as complexidades e contradições que permeiam as políticas educacionais municipais, proporcionando uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, econômicas e ideológicas envolvidas. No contexto do capitalismo, onde as contradições são constantes, a análise das políticas educacionais se torna elemento fundante, pois essas políticas não apenas refletem, mas também reforçam os conflitos presentes na estrutura socioeconômica da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste estudo evidenciam uma série de desafios críticos enfrentados pela educação pública no Brasil, especialmente no contexto das políticas neoliberais. Observa-se uma tendência crescente de desmonte das estruturas de suporte social e educacional, refletindo a lógica de privatização, via terceirização, e redução do papel do Estado na promoção do bem-estar coletivo. Este fenômeno, amplamente discutido por Brown (2019), revela como a lógica neoliberal transforma os valores democráticos, favorecendo a mercantilização dos serviços públicos e comprometendo a igualdade de oportunidades. A terceirização, embora aparentemente legítima, resulta na precarização do trabalho e compromete a qualidade da educação oferecida, evidenciando a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre suas implicações.

Além disso, a adoção de políticas que priorizam a eficiência econômica em detrimento da justiça social resulta na amplificação das desigualdades educacionais. A financeirização da educação, acompanhada pela redução do investimento público, tem um impacto direto na qualidade do ensino e no acesso equitativo às oportunidades educacionais. Conforme argumentado por Brown (2019), essa abordagem mercadológica da educação promove um ambiente onde o sucesso individual é supervalorizado, enquanto as responsabilidades sociais são minimizadas, exacerbando as divisões sociais.

A pesquisa mostrou que as práticas de terceirização afetam diretamente as condições de trabalho dos profissionais da educação, gerando instabilidade e desvalorização do magistério. A substituição de atividades-meio e atividades-fim por metas financeiras impostas por empresas terceirizadas desvirtua o foco primordial das instituições educacionais, prejudicando o desenvolvimento integral dos alunos e desviando-se das necessidades reais da comunidade escolar. Nesse contexto, a precarização emerge como um desafio pedagógico e social, comprometendo o compromisso dos educadores com a qualidade do ensino.

A utilização da categoria da totalidade de Cury (1986) permitiu compreender a interconexão entre a terceirização e as forças econômicas e políticas que moldam essas práticas. A análise revelou que a legalidade das terceirizações não pode ser dissociada das pressões do sistema capitalista e das políticas neoliberais, que promovem a mercantilização dos serviços públicos. Essa perspectiva crítica nos instiga a questionar as bases ideológicas que sustentam tais práticas e a refletir sobre suas implicações para a educação e a sociedade em geral.

Por fim, a categoria da contradição (Cury, 1986) destacou as tensões internas e os conflitos econômicos que permeiam a implementação das terceirizações na educação pública. Justificadas sob o pretexto da economicidade, essas práticas revelam as contradições do capitalismo, onde a busca por eficiência econômica frequentemente resulta em precarização e perda de direitos trabalhistas. A análise das políticas educacionais, nesse contexto, é fundamental para compreender como essas contradições reforçam os conflitos presentes na estrutura socioeconômica e para promover uma educação pública de qualidade, que valorize os profissionais da educação e atenda efetivamente às necessidades da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* O filantropocapitalismo e a terceira geração da privatização da educação paulista. **Educação em Pesquisa**, v. 50, n. 262306, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/khVsMYPxZvKWcpqZDwTGGZr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação**

& Sociedade [online] v. 37, n. 134, p. 113-131. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>. Acesso em: 17 jul. 2024.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; DRABACH, Nadia. A influência de atores privados na educação paulista: a primeira geração da privatização. **Políticas Educativas**, v. 13, p. 96-108, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/107517>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **Privatización encubierta en la educación pública**. Anais do Internacional de la Educación. V Congresso Mundial. Julio de 2007. Disponível em: https://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Traduzido por Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CAETANO, Maria Raquel; COSTA, Marilda Oliveira. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da *Teach for all* no Brasil. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 56, p. 249-275, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15183/10028>. Acesso em: 13 jun. 2024.

COSTA, Marilda de Oliveira. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, p. 159-179. Porto Alegre, 2019.

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

DELGADO, Adriana Patrício. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p. 162-171. Pernambuco, set/mar. 2011/2012.

DOMICIANO, Cassia; ADRIÃO, Theresa. Privatização da e na educação infantil: perspectivas em diálogo. **Educação em Revista**, v. 36, p. 136. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BnFPCH68VQqPDHK9pNvY5RH/#>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 6, n.

1, p. 48-59. Salvador: jun. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>. Acesso em: 16 jul. 2024.

GARCIA, Teise de Oliveira *et al.* Segunda geração de privatização da educação paulista: a articulação sistêmica dos atores empresariais. **Pro-Posições**, v. 34, n° 20210103. Campinas, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xKYHH3HkQjWcLyBCW3SmGyC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 1 ed. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, C. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. de *et al.* **Municipalização do Ensino no Brasil**, p. 11-36. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

ROJAS, Ualter dos Santos. **A Nova Dimensão da Privatização em Educação: mapeamento do avanço das terceirizações irrestritas no orçamento da educação nas redes públicas municipais de Mato Grosso**. (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 68.597**, de 10 de junho de 2024. Disponível em: <https://doe.sp.gov.br/executivo/decretos/decreto-n-68597-de-10-de-junho-de-2024-20240610118202372211>. Acesso em: 16 jul. 2024.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 207317. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/NkTJp5HZgJQVjhY36kT5rpN/#>. Acesso em: 18 jul. 2024.

A DESESTRUTURAÇÃO EDUCACIONAL NOS TERRITÓRIOS SÍMBOLOS DE RESISTÊNCIA

O sistema de ensino da mediação tecnológica no Assentamento Chico Mendes, em Rondônia e no território quilombola de Parateca e Pau d'Arco na Bahia

JOSEDALVA FARIAS DOS SANTOS
LUCIANA RIBEIRO P. SOARES

Uma das maiores conquistas que os movimentos sociais populares tiveram através das lutas pela redemocratização política do país foi a incorporação do Artigo 205 na Constituição Federal de 1988, uma vez que a formalização da educação como direito de todos e dever do Estado representa um passo importante de reparação aos grupos historicamente invisibilizados. Nas últimas décadas, a educação pública tornou-se um dos principais alvos de ataques da política neoliberal. Assim, as inter-relações socioeconômicas nas instituições estatais e suas concepções antagônicas aos princípios democráticos têm criado estratégias cada vez mais elaboradas de enfraquecimento das políticas públicas educacionais. Percebe-se que, na busca pela hegemonia, os gestores do capital apresentam diversas iniciativas de controle sobre o processo educativo da classe trabalhadora. Então, dentro de seu processo expansionista, as escolas localizadas em territórios que trazem em suas identidades uma representação histórica de lutas e resistência à ordem do capital têm sido cooptadas para atuarem de acordo com as demandas econômicas e ideológicas do neoliberalismo. A partir do estudo de alguns autores, entre eles Apple *et al.* (2020) e Saad Filho e Moraes (2018), neste capítulo, será apontado um dos elementos que se soma a tantos outros mecanismos criados por grupos dominantes, nos

últimos anos, visando ao desmonte das políticas educacionais que têm como perspectiva a democratização escolar no Brasil. Com as reflexões coletivas apresentadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE), da Universidade Estadual de Goiás – Inhumas, será apresentada a realidade enfrentada pela população dos territórios do Assentamento Chico Mendes, em Rondônia, e de comunidades quilombolas, no interior do estado da Bahia.

AS PRÁTICAS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO

A crise democrática instalada nos últimos anos no Brasil não deve ser analisada como um fenômeno isolado, mas como resultado de um processo estrategicamente alimentado pelos grupos economicamente privilegiados que atuam dentro das instituições do Estado, representando os interesses de classe e do capital internacional. As disputas de interesses de classes travados durante a elaboração de Constituição de 1988, já apontavam para os movimentos sociais populares o posicionamento de vigilância que deveria ser tomado contra as ameaças aos direitos sociais recém-conquistados.

A compreensão de como as práticas neoliberais são elaboradas e aplicadas pelos gestores do capital nas políticas educacionais no Brasil tem desafiado intelectuais e militantes que atuam em defesa de um sistema educacional público voltado às necessidades da classe trabalhadora. Para isso, é necessário tomar como base as interpretações formuladas sobre conceito de democracia na sociedade de classes. Considerando os aspectos históricos da formação do Brasil, a experiência de supressão dos direitos políticos durante a ditadura militar e os riscos de uma nova ruptura apresentados a partir de 2016, entende-se cada vez mais a necessidade do reconhecimento da democracia como um recurso que viabiliza aos movimentos representarem a classe trabalhadora e assim pressionar o Estado a atender suas demandas emergentes. Portanto, a democracia não é, de modo algum, uma estrutura consolidada, mas uma construção que não se limita à participação do processo eleitoral. Desse modo, as contradições que se apresentam em cada período histórico exigem novas estratégias de lutas coletivas que envolvem o conhecimento sobre o funcionamento dos novos instrumentos criados pelos

gestores do capital e a identificação das possibilidades de enfrentamento apresentada na realidade dos sujeitos.

Entre os movimentos sociais populares há bandeiras de lutas específicas, visto que compreendem a importância da manutenção do Estado democrático para suas atuações políticas de pressão ao Estado para criar programas e leis voltadas às suas demandas. Tendo em vista a experiência histórica de supressão de direitos que uma parte da população brasileira viveu durante a ditadura empresarial e militar, deve-se atentar sempre aos modos como os sinais de autoritarismo se manifestam na atualidade. No entanto, é necessário reconhecer como as novas democracias, diante das estruturas de apropriação, exploração e acumulação do capital, em sua dinâmica globalizada, buscam regular os encaminhamentos políticos e econômicos dos países menos industrializados.

A redemocratização política do Brasil abriu possibilidades para a classe trabalhadora apresentar ao Estado suas demandas mais urgentes. Entretanto, as ideias progressistas que dependiam da ação efetiva do Estado para mudanças estruturais foram marcadas por intervenções do capital internacional. Assim, o poder econômico e político de seus representantes internos e as ideias neoliberais que ganharam terreno durante o período da ditadura militar utilizaram seu poder para asfixiar pautas como reforma agrária e esvaziamento das propostas educacionais defendidas por intelectuais como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

Segundo Saad Filho e Moraes (2018, p. 62),

Como resultado, a Constituição trouxe avanços sem precedentes para a esquerda com relação à política social, ao mesmo tempo que fortaleceu o monopólio estatal de algumas indústrias de base e protegeu as empresas e os mercados nacionais; por outro lado, também abriu espaços para a invasão do neoliberalismo.

A inclusão da educação rural nas normativas educacionais a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 1996, conforme é tratada no Artigo 28, representou um passo importante, tendo em vista que os povos do campo, por um longo período, foram interpretados como “sujeitos atrasados”. Esse discurso servia tanto para legitimar a exploração de mão de obra especialmente dos camponeses empobrecidos e também para livrar o Estado de sua responsabilidade frente à problemática. No entanto, conforme os processos produtivos iam sendo

modificados, a escolarização das populações do campo tornou-se uma necessidade para o capital. Diante disso, é preciso sempre reafirmar que, apesar das constantes disputas sobre as políticas públicas educacionais, o acesso à educação escolar da classe trabalhadora é uma conquista dos movimentos populares organizados. Para Apple *et al.* (2020, p. 4), “Examinar como as crises políticas migraram para esses espaços fornece ricas lições para as lutas futuras pela democracia, especialmente na Educação”. E essa luta continua sendo cada vez necessária nos tempos atuais, pois, na concepção dos representantes dos projetos neoliberais, a escola pública é compreendida como um recurso mercadológico de preparação para mão de obra e formação de novos consumidores. Então, torna-se necessário que os trabalhadores na educação, pesquisadores e militantes passem a pensar coletivamente a educação dos povos do campo, a partir de suas características atuais, reconhecendo a diversidade dos diferentes sujeitos que vivem em comunidades, ouvindo seus anseios e construindo estratégias pautadas pela valorização cultural e identidades presentes em cada território. Nesse sentido, deve-se construir currículos e projetos pedagógicos que vão além dos objetivos estabelecidos pelos órgãos institucionais que geralmente têm como objetivo principal a produção de resultados específicos, quantificáveis pelas avaliações de larga escala, sem as articulações com a realidade concreta dos sujeitos.

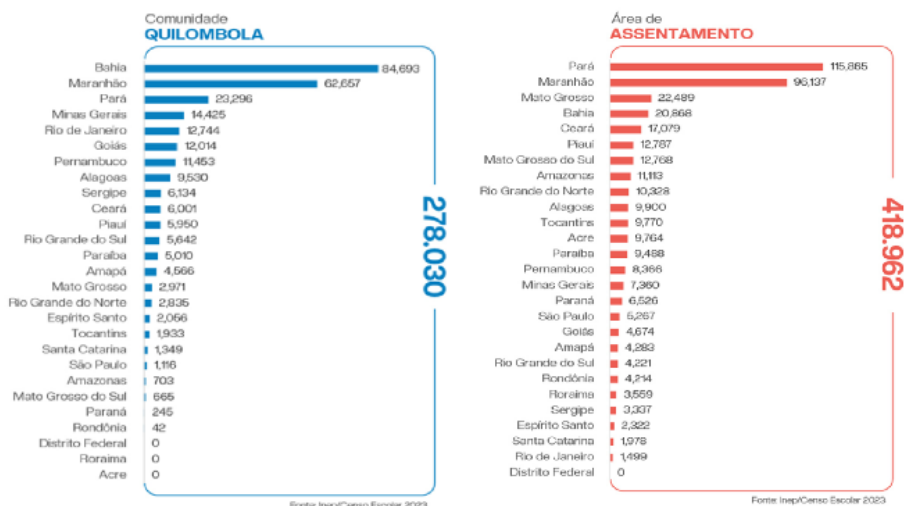
No Brasil, o marco legal que a afirmou, como direito humano e social, foi a LDB nº 9.394/96, que, no seu Artigo 1º, estabelece: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Em 1997, os movimentos sociais e demais entidades realizaram o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), no qual foram levantadas discussões sobre a educação no meio rural brasileiro. Nesse contexto, em 1998, surge o termo “Educação Básica do Campo”, formalizado em diversas atividades nacionais: I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária (PRONERA); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001); Seminário Nacional de Educação do Campo (2002); II Conferência

Nacional por uma Educação Básica do Campo; criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Desse modo, a educação do campo se fortalece como uma rede social formada por sujeitos sociais coletivos que nela trabalham e dela se aproximam. Sobre isso, Freire (1997) afirma que a educação, quando se realiza no contexto de lutas, dos movimentos sociais, e nas demais organizações populares, pode transformar a realidade local e colaborar significativamente para o processo formativo e construtivo da Educação do Campo.

Figura 1 – Censo escolar – 2023



Fonte: Inep/2023.

Conforme apresentado na Figura 1, no último Censo Escolar, nos territórios quilombolas e assentamentos, há um número considerável de escolas que dependem da chegada das políticas públicas, de modo que os indivíduos sociais presentes nesses territórios possam acessar um processo de ensino e aprendizagem com qualidade, articulando o conhecimento de suas vivências em comunidade com dimensões universais e globais.

ESCOLA IRMÃ DOROTHY MAE STANG ENTRE DESAFIOS E RESISTÊNCIA

A Escola Irmã Dorothy Mae Stang, do Assentamento Chico Mendes III, criada em 2006, é resultado de um processo de luta pela terra. Sua origem está ligada à luta pela terra organizada pelo MST, ocorrida a partir da ocupação de um latifúndio improdutivo no município de Presidente Médici no ano de 1996. Cerca de trezentas famílias acampadas pressionaram o Estado a destinar a área para cumprimento da sua função social, a reforma agrária. Entretanto, o processo educativo iniciado no acampamento foi sistematicamente desestruturado após a conquista da terra.

Nos últimos anos, os projetos elaborados na perspectiva de organicidade dos camponeses pautados pelo MST foram esvaziados principalmente pelo avanço da dominação do agronegócio sobre os processos de produção econômica no espaço rural e na estrutura política no estado.

Até 2020, o Ensino Médio funcionava como extensão de uma escola urbana. Os professores faziam parte do corpo docente da Escola Paulo Freire. Mas, a partir de 2016, a escola foi uma das incluídas no sistema de ensino da Mediação Tecnológica no Ensino Médio adotado pela Secretaria de Educação do estado. O novo sistema implantado ocorreu de modo progressivo, primeiro com a turma do 1º ano até alcançar os três anos do Ensino Médio. Apesar de iniciativas locais contra o sistema imposto, aos poucos, a própria comunidade foi aderindo ao discurso, justificado pelas dificuldades de professores para atuarem nas áreas específicas, o difícil acesso e que a nova modalidade de ensino seria uma saída para essas problemáticas. As aulas passaram a funcionar da seguinte forma: as turmas são acompanhadas por pedagogos(as) tutoras/mediadoras. Elas são gravadas, produzidas em um estúdio em Porto Velho e depois transmitidas aos alunos. Cada turma do 1º ano do Ensino Médio que se inicia é um desafio para o professor, visto que, geralmente, os estudantes não se identificam com o sistema de ensino, sobretudo pela dificuldade de adaptação, tendo em vista que até o 9º ano são acompanhados pelos professores de suas respectivas áreas de formação. Atualmente, a escola atende 128 estudantes, filhos dos residentes no Projeto de Assentamento e dos pequenos agricultores das linhas próximas à escola.

Percebe-se que há plataformização do ensino, além de fragmentação dos conhecimentos dos alunos com o uso dos recursos digitais. Há ainda um esvaziamento do sentido do processo educativo, pois os alunos são pressionados a acessar as plataformas monitoradas pela rede de ensino. Nesse contexto, não há relevância sobre apreensão, compreensão dos conteúdos. Assim, a centralidade do ensino encontra-se na produção de dados, na quantidade de acesso que cada aluno realizou e nas pontuações, sem se importar se realmente correspondem aos níveis de conhecimento dos estudantes. A principal característica desse sistema é uma educação que limita a capacidade crítica deles. Outra questão analisada é a precarização do trabalho docente, visto que um conjunto de situações no âmbito administrativo reflete diretamente nas organizações representativas dos trabalhadores em educação.

Em conjunto, esses fatores padrões de produção, trabalho e vida fragmentaram a classe trabalhadora e erodiram suas culturas e o senso de coletividade baseado no compartilhamento de circunstâncias materiais semelhantes. As capacidades políticas dos trabalhadores e suas estruturas de representação, incluindo os partidos políticos, os sindicatos e os movimentos sociais, foram também gravemente prejudicadas (Saad Filho; Morais, 2018, p. 172-173).

Na escola, dos 21 funcionários contratados, oito são temporários. No caso das três professoras que atuam como tutoras no Ensino Médio, apenas uma é efetiva, concursada. A desqualificação dos profissionais também é uma das questões observadas porque altera os processos de formação crítica do docente, enquanto a processualidade histórica humana, a formação do sujeitos, a exploração do trabalhador e seu caráter desumanizado são substituídos pelas plataformas que retiram a potencialidade emancipatória e a autonomia do trabalho docente. Isso porque elas estabelecem como regras o alinhamento às políticas educacionais neoliberais com uma educação descontextualizada com o modo de vida da comunidade local. As políticas educacionais orientadas na perspectiva neoliberal não ocorrem de modo fixo. Ou seja, são combinadas pela exploração, expropriação, controle, cooptação das bandeiras levantadas pelos movimentos sociais populares e há a internalização de suas intervenções nas formas de vida dos territórios que se apresentam como símbolos de resistência. Em Rondônia, um dos maiores enfretamentos é o avanço da lógica do empreendedorismo do agronegócio sobre as escolas do campo,

chamando atenção um fato que ocorreu em 2019. A equipe gestora foi então informada de que a escola seria fechada. Como justificativa, foi alegado que os gastos com o funcionamento da escola eram elevados, considerando o número de alunos. Entretanto, a comunidade se manifestou totalmente contra essa decisão governamental. A mobilização da comunidade ocorreu mediante uma reunião com representantes da associação local, representantes políticos, um advogado do MST, filho de uma das famílias assentadas, funcionários da escola que naquele momento sentiram o desconforto de mudar sua dinâmica de trabalho. O posicionamento da população foi fundamental contra o discurso dos representantes da Coordenadoria Regional da Educação (CRE). Diante desse fato, observou-se que, apesar das constantes estratégias de dominação, a capacidade de mobilização realizada pela própria comunidade revelou a importância da escola para o território. Desse modo, a escola ainda é uma ferramenta que traz, em si, um sentido de pertencimento à população local. Portanto, abrir mão desse espaço seria abrir mão do que ainda resta da sua identidade.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Historicamente, o Brasil escravocrata negou à população negra diversos de seus direitos fundamentais, entre eles o direito a uma educação de qualidade. Para uma grande parcela de escravizados e seus descendentes, não foi concedido um ensino gratuito, público e de qualidade. Então, foram organizados debates e mobilizações políticas e sociais, nas últimas décadas do século XX, para reivindicar e tentar garantir os direitos civis das comunidades quilombolas brasileiras. No âmbito das políticas educacionais, o artigo 26-A da LDB nº 9.394 abriu espaço para a criação da Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira. Em 2001, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília, debateu a diversidade no campo da política educacional, definindo que a educação quilombola é de responsabilidade dos três entes federativos brasileiros, que devem regulamentá-la e consolidá-la em seus sistemas de ensino em nível nacional. Deve seguir as Orientações Curriculares Gerais da Educação Básica

e garantir a especificidade das vivências, realidades e história dos diversos quilombos do país, debate que levou à inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica pelo Parecer CNE/CEB 07/2010, bem como a Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Com a realização do I Seminário Nacional de Educação Quilombola, em novembro de 2010, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), foi criada a comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica, formada por integrantes dos movimentos sociais, que convocaram audiências públicas para subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Entre os meses de junho a dezembro de 2011, O CNE disponibilizou, digitalmente, o documento “Texto-Referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”. Ademais, realizou reunião técnica com a participação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), da SECADI/MEC, da Fundação Cultural Palmares, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de quilombolas, pesquisadores e convidados. Assim, em maio de 2012, na sede do CNE, foi aprovado o referido documento. O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), em 2012, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), com a finalidade de “orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos” (Brasil, 2012, p. 4). O documento ainda esclarece que a preservação da tradição oral, da identidade negra rural e da memória coletiva é propagadora da história quilombola e deve estar presente no contexto escolar.

Sabe-se que, na perspectiva educativa, a cultura quilombola é potencializadora de elaboração e criação de conteúdos educacionais escolares. A partir dela, os educandos podem compreender a sua realidade e os significados de vida das experiências que ocorrem dentro da comunidade. Isso porque os processos educativos cotidianos,

comunitários e não escolares levam ao entendimento de que a escola é o espaço para a educação libertadora que possibilita aos educadores e educandos uma verdadeira consciência histórica. Sobre isso, Freire (2006, p. 25) esclarece que “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraizar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal”. Nessa perspectiva, a educação escolar da comunidade quilombola deve refletir sobre a relação mais ampla dos conhecimentos nela produzidos na diversidade cultural local porque a escola, como instância educativa, pode interagir com a sociedade. Defender o direito a uma educação escolar quilombola verdadeira é reivindicar, antes de tudo, uma educação para a diversidade, que venha romper com o modelo eurocêntrico presente no currículo oficial. Para isso, exige-se que a escola seja um espaço educativo, multicultural, democrático, plural, onde o diálogo seja efetivo e faça a articulação entre o conhecimento escolar, a especificidade local, as tradições ancestrais, os valores socioculturais e conhecimentos das comunidades quilombolas.

O EMITEC NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE PARATECA E PAU D’ARCO

Numa proposta contrária ao que determina as DCNEEQ, avança-se em todo o estado nacional, e em especial no estado da Bahia, o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC), ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, que utiliza uma rede de serviços de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), termo utilizado por Kenski (2008) para definir o conceito de tecnologias digitais conectadas a uma rede que integra dados, imagem e voz. Assim, o conceito faz referência aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos criados pelo fenômeno digital na sociedade contemporânea. Nesse contexto, o Emitec surge como uma “alternativa” para atender jovens e adultos provenientes do campo, que moram em localidades distantes, ofertando a modalidade de Ensino Médio.

O programa coordenado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia atende diversas localidades situadas na circunscrição dos 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE) e tem a carga horária de 3.000 h/a, divididas em 3 anos, que podem ocorrer nos diversos turnos escolares. Lançado em 2011, o programa traz como um dos objetivos

centrais a articulação local e regional dos espaços com o mundo, auxiliando na construção da cidadania e diminuindo as desigualdades sociais e culturais do Estado. Foi elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DNCEM), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PNCEM), Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (OCEEM), regulamentado pela Portaria nº 424/2011.

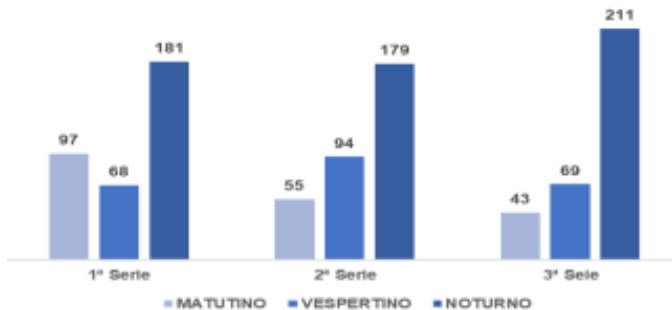
Subsidiado pelo programa, o Colégio Estadual Rosalvo Oliveira Souza oferta a modalidade de Ensino Médio atendendo alunos nucleados do município nas seguintes localidades: Malhada (sede), Canabrava (distrito), Julião (distrito). Devido à distância, os alunos da Comunidade Remanescente Quilombola do Território de Parateca, Pau d'Arco e adjacências saíam de suas localidades para cursarem o ensino médio na sede do município, onde deveriam passar a semana inteira numa casa estudantil cedida pela Prefeitura Municipal. Com essas dificuldades, muitos alunos remanescentes de quilombos não concluíam o Ensino Médio. Em 2009, o governo do Estado da Bahia implantou o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC) para atender a demanda do território, ofertando a modalidade de ensino mediada por tecnologia. Inicialmente, a proposta veio para ser implantada em todas as localidades que possuíam anexos do CEROS: Parateca, Canabrava, Julião. Para sua implantação, no início, as comunidades foram consultadas em reuniões públicas, que aconteceram nas três localidades, com a presença da comunidade escolar. Mas somente o território quilombola de Parateca/Pau d'Arco aceitou a implantação da tecnologia.

O Emitec, inicialmente, era viabilizado com o uso de uma plataforma de telecomunicação via satélite com o software IP.TV (Internet Protocol Television) com recursos de videoconferências. As salas são equipadas com antenas, receptores de satélites, microcomputadores completos, TV, acesso à internet. Um dos recursos usados é a Plataforma Moodle, ambiente de suporte teórico-metodológico dos mediadores tecnológicos, socialização dos estudantes, videoaulas, informações administrativas e pedagógicas. Os conteúdos trabalhados fazem parte dos componentes curriculares da Base Nacional Comum para o Ensino Médio.

No território quilombola de Parateca e Pau D'Arco, as aulas funcionam com um professor tutor, que ministra as aulas nas salas de mídia em Salvador/BA e um técnico mediador (Nível Médio) para um

total de 200 educandos que acessam o ambiente de aprendizagem e são acompanhados pelo técnico mediador. O Emitec foi concebido como programa por meio da Portaria nº 424/2011 e regulamentado pela Portaria nº 1.131/2011. Já a Portaria nº 1787/2016 instituiu o Centro Estadual de Referência do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMITec) com o objetivo de potencializar a proposta pedagógica do Programa Emitec junto aos Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMIT) e as Unidades Escolares Estaduais de vinculação. O CEMITec é o centro de referência responsável por potencializar a proposta pedagógica do Programa Emitec junto aos CEMIT e às Escolas Estaduais de Vinculação e tem por finalidade o aperfeiçoamento pedagógico e o gerenciamento do ensino com vistas aos resultados nas aprendizagens dos estudantes. Nele são planejadas, produzidas e transmitidas as aulas, ao vivo, por meio do sinal digital de televisão para as 330 localidades rurais, em 118 municípios. Para o processo de transmissão das videoaulas, implantou-se, em 2022, a tecnologia de sinal digital de televisão de canais exclusivos para transmissão de aulas via satélite. A interatividade entre estudantes, mediadores e professores é feita por meio do chat do AVA, via internet, em tempo real. Em 2022, o atendimento aos estudantes se deu em 997 turmas, distribuídas no matutino, vespertino e noturno, conforme Gráfico 1, que são acompanhadas por um mediador, admitido pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) ou cedido pela prefeitura local.

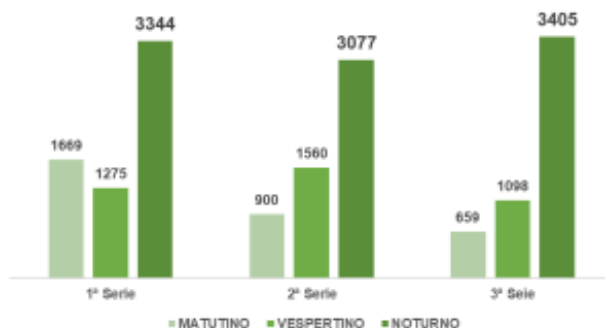
Gráfico 1 – Distribuição das turmas por turno –2022



Fonte: SEC/Sistemas/Emitec.

Os mediadores acompanham os estudantes durante a transmissão das aulas. Já os 12 CEMIT e as 54 Escolas de Vinculação atuam no acompanhamento das unidades anexas de sua jurisdição. Assim, em 2022, foram matriculados cerca de 17 mil estudantes nas três séries do Ensino Médio, conforme se observa no Gráfico 3.

Gráfico 2 – Matrícula do Emitec por série e turno – 2022



Fonte: SEC/Sistemas/ Emitec.

ANÁLISE DOS VERDADEIROS OBJETIVOS DESTA MODALIDADE DE ENSINO NUM TERRITÓRIO QUILOMBOLA

É importante analisar o nível de ensino oferecido numa comunidade remanescente de quilombo, que, através de muita luta e resistência, teve seu território conquistado. A síntese a seguir condensa as impressões levantadas durante 10 dias de observação direta nas salas de aula, análises de diários, livros didáticos, cadernos escolares, registros diários dos técnicos mediadores, entrevistas com o gestor, com a equipe administrativa, alunos e lideranças da comunidade escolar para se compreender como o ensino-aprendizagem está sendo ofertado, bem como analisar algumas ações à luz de grandes pensadores do mundo moderno.

Como o Emitec de Parateca, inicialmente, não tinha sede própria, ele funcionava nas salas cedidas pela Associação de Agricultores Familiares Remanescentes Quilombolas de Parateca/Pau d'Arco. Também o convênio com a prefeitura garantia a cedência de dois funcionários: serviços gerais e alimentação escolar, e quitação de despesas de infraestrutura. Os mediadores tecnológicos são indicados pelos

representantes políticos locais para a Secretaria de Estado, contratados via REDA. Recentemente, o governo do estado tem lançado processos seletivos para contratação de mediadores, via REDA, exigindo apenas a conclusão do Ensino Médio, para atender os centros de Emitec.

Após muita luta e cobrança, o governo do estado entregou ao território o prédio escolar para atender o ensino médio na localidade. Apesar de ser um prédio com excelente estrutura, a modalidade de ensino ofertada continuará no formato EaD. Outro problema detectado, relatado pelos mediadores, é a falta de material didático, livros, bibliotecas.

Na área pedagógica, são inúmeras as falhas observadas: o professor tutor (a distância) não conhece as realidades socioculturais do referido território; há uma distância muito grande entre os conteúdos ensinados, visto que muitos divergem do contexto cultural dos educandos; a interação entre tutor/aluno só ocorre via chats e fóruns e muitos deles têm dificuldades de acessar o sistema devido à conectividade.

A formação específica para atender essa modalidade é outro impedimento, pois os profissionais não atendem à demanda específica das disciplinas do ensino. Nota-se aí que o ensino mediado por tecnologias se volta para a tendência da Pedagogia Liberal tradicional e a função do mediador é apenas gerenciar o sistema. Assim, as dúvidas e questionamentos, inerentes à disciplina, não são solucionados. É interessante acrescentar, nesta análise, a temática da avaliação, uma vez que as atividades avaliativas já vêm elaboradas, cabendo ao mediador apenas aplicá-las e lançar as notas no sistema, lembrando que, nesse sistema, todos os alunos devem ser aprovados porque não se aceita nota abaixo da média.

Percebe-se que a implantação desses sistemas não se preocupa com o processo ensino-aprendizagem, e sim com o aumento de oferta de mão de obra profissional com formação específica nessa área de ensino. Para o governo, o que interessa é obedecer às ordens do sistema neoliberal e do financiamento internacional. Logo, os discursos são formulados a fim de uniformizar o modo de pensar e agir dos sujeitos.

Para Apple *et al.* (2020, p. 258):

Diante dos ataques orquestrados contra as memórias coletivas da diferença dos movimentos de crítica social difícil defender a legitimidade acadêmica e

social de diversas abordagens críticas se mostram bastante valiosas no confronto das narrativas e relações dominantes é absolutamente crucial que essas tradições permaneçam vivas e se renovam quando necessário com a crítica às suas lacunas, limitações conceituais empíricas, políticas e históricas (Apple, *et al.*, 2020, p. 58).

Vale refletir que uma das ferramentas fundamentais no enfrentamento dessa realidade é a formação crítica dos profissionais que atuam diretamente nos espaços educacionais porque as estratégias neoliberais sobre as políticas educacionais buscam diminuir a responsabilidade do Estado. Desse modo, muitas das responsabilidades são assumidas pela sociedade civil, os sujeitos são responsabilizados pelos seus fracassos e sucessos, temas educacionais são redefinidos. Ao descentralizar sua responsabilidade, o Estado deixa de ofertar um ensino gratuito e de qualidade para as populações sofridas do campo que dela realmente necessitam. Diante do exposto, vimos que, nos dias atuais, problemas de ordem social, econômica e cultural são muito evidentes, e numa comunidade remanescente quilombola a questão cultural e histórica deveria ser o foco principal de educação. O Emitec não contempla as questões socioculturais da comunidade escolar e muito menos o contexto histórico de lutas e resistências. Nas propagandas oficiais do governo da Bahia, o programa é justificado como importante ferramenta na oferta de uma educação de qualidade, porém, o ensino ofertado não contempla a realidade dos educandos. Mas a quem serve essa qualidade?

Em relação à oferta dos conteúdos ensinados, ministrados pelos professores de modo on-line, nota-se uma distância enorme entre o que se fala e o que ocorre no cotidiano desses sujeitos, divergindo do contexto cultural do campo e priorizando temas da cultura urbana.

CONCLUSÃO

Conforme foi apontado ao longo deste capítulo, o modelo de organização adotado a partir da medição tecnológica na Educação no Campo, no Assentamento Chico Mendes e nos territórios quilombolas de Parateca e Pau D'Arco, está articulado com as medidas adotadas pela política neoliberal que tenta solucionar graves falhas educacionais de maneira econômica e rápida. Ao descentralizar suas

responsabilidades, o governo precariza o ensino, racionaliza recursos e mão de obra dos profissionais de educação.

Percebe-se que os territórios que serviram de referência possuem características próprias, porém, as problemáticas que atravessam são iguais. Logo, é necessário reconhecer que a vida dos sujeitos que compõem esses territórios não se resume às imposições da ordem econômica. E assim, como parte da história, são seres inacabados e carregam em si a capacidade de agir e modificar o meio em que vivem. Desse modo, os educadores (as) progressistas constituem-se como peça importante para articular e buscar meios coletivos de fortalecimento. Mesmo em espaços controlados, deve-se resgatar e refletir sobre o papel da educação como elemento indispensável para garantir o respeito ao passado histórico do nosso país e a formação de sujeitos críticos e conscientes. Isso não significa limitar o conhecimento dos educandos a sua realidade, mas, principalmente, incorporar seus pensamentos, conhecimentos, hábitos e a cultura desses educandos dentro do processo de ensino de modo contextualizado com a dinâmica global, relacionando a relevância da preservação da memória histórica, das lutas e resistências dos diversos grupos sociais com vistas à ampliação de espaços de debates plurais entre sujeitos em defesa da educação pública numa perspectiva emancipadora.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael, *et al.* **A luta pela democracia na Educação**: lições de realidades sociais. Tradução: Marcus Penchel. Petrópolis: Vozes, 2020.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2003.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil**: neoliberalismo *versus* democracia. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS, O NEOLIBERALISMO E SUAS RELAÇÕES

LAURA HELENA DE ARRUDA SILVA
CARINA ELISABETH MACIEL

Este estudo objetiva analisar a política de reserva de vagas (Lei 12.711/2012) como ação afirmativa para o acesso à educação superior, determinada pela lógica democrática neoliberal, selecionando, para isso, os governos brasileiros Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Vana Roussef e Jair Messias Bolsonaro. As técnicas utilizadas para a coleta de dados consistiram em revisão de literatura sobre o tema, com levantamento bibliográfico em bibliotecas virtuais (livros, teses, dissertações, artigos científicos) e documental (decretos, leis e portarias federais referentes à política de cotas – Lei 12.711/2012, que reserva vagas para acesso à educação superior).

O materialismo histórico dialético serviu como referencial teórico para o desenvolvimento das análises, que, por meio das categorias do método, principalmente a totalidade e a contradição, auxiliaram como instrumento e como possibilidade teórica de interpretação crítica da realidade educacional e a ampliação do conhecimento.

O escravismo impediu, no Brasil, que as lutas operárias se desenvolvessem de forma semelhante aos países europeus, pois a escravidão era um sistema de exploração, que não permitia a formação de uma classe trabalhadora livre e organizada. Os trabalhadores escravos eram

submetidos a condições de trabalho degradantes e não tinham acesso à educação, à saúde, à assistência social e não tinham direitos trabalhistas. No Brasil do século XIX ocorreram revoltas populares, em busca de melhores condições de trabalho e pela redução das desigualdades sociais, geralmente localizadas em regiões específicas, sem ter característica de revolução social.

Quando a sociedade se mobiliza, exerce pressão sobre o Estado para que este adote medidas que atendam aos seus interesses. O Estado, com a intenção de amenizar os efeitos da questão social, desenvolve políticas sociais que envolvem um conjunto de programas públicos e ações que visam garantir direitos sociais, como educação, saúde, seguridade social, habitação, cultura, lazer, entre outros.

Quanto ao surgimento das Políticas Sociais Públicas no Brasil, Behring e Boschetti (2016, p. 78) afirmam que “[...] não acompanhou o mesmo tempo histórico dos países de capitalismo central”. Certamente porque “[...] não houve no Brasil escravista do século XIX uma radicalização das lutas operárias, sua constituição em classe para si, com partidos e organizações fortes” (Behring; Boschetti, 2016, p. 78).

A educação superior desempenha um importante papel no processo de estratificação e mobilidade social, pois pessoas com nível superior têm mais chances de conseguir carreiras mais valorizadas pelo mercado de trabalho e com melhores condições de trabalho e rendimentos, em relação às que não completaram a educação superior (Ribeiro; Schlegel, 2015).

De acordo com os dados educacionais apresentados por Brasil (2015a, p. 4), “[...] no Brasil, quem possui um diploma de nível superior tem em média renda 152% maior que aqueles com somente um diploma de ensino médio”. O acesso à educação superior por pessoas marginalizadas, discriminadas e pertencentes a grupos menos privilegiados pode ser fundamental para a diminuição das suas desvantagens e para a redução da desigualdade social.

O Ministério da Educação ressalta a importância de discussões políticas sobre projetos que destaquem a extensão e a pesquisa como estratégia de desenvolvimento social, mas tem encontrado diante de si, nos debates atuais, o desafio de encontrar soluções para a questão das desigualdades raciais no acesso à educação superior. Debates esses

motivados por movimentos sociais, principalmente pelo Movimento Negro, que luta por uma reparação social, histórica e cultural, diante da desigualdade provocada pelas questões do racismo, do preconceito e da discriminação.

As discussões e lutas pela igualdade social e de direitos que vêm sendo realizadas desde o século XX pelos movimentos de resistência negra, possibilitam a implantação e manutenção de políticas de ações afirmativas, em especial a Política de Cotas publicada em 2012, que alterou o ingresso de estudantes em Instituições Federais de Educação Superior.

Um marco importante para o reconhecimento da necessidade de ações afirmativas para a população negra no Brasil foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Durban, África do Sul, em 2001. A conferência contou com a participação de representantes de 193 países.

A Declaração e o Programa de Ação de Durban, adotados nessa Conferência, reconhecem a existência do racismo e da discriminação racial como problemas globais e condenam essas práticas. Os documentos também destacam a necessidade de medidas afirmativas para combater o racismo e promover a igualdade racial, tendo o Brasil como signatário. Este se comprometeu a formular e implementar políticas que “atenuassem a desigualdade racial histórica, ao lado de outras medidas de combate ao racismo”. A partir daí, o Brasil passou a adotar uma série de ações afirmativas para a população negra, incluindo as cotas raciais para ingresso em universidades públicas, em concursos públicos e em empresas privadas.

Porém, apesar dos avanços no combate ao racismo estrutural e das lutas pela redução das desigualdades sociais, ainda há muita diferença e um grande caminho a ser percorrido para que os objetivos sejam atingidos. Esses avanços estão conectados com as políticas públicas, especialmente as educacionais (implementadas, principalmente, durante os governos da social democracia), e com a economia.

Apple *et al.* (2020, p. 261) nos convocam a uma luta pela democracia na educação, afirmando que “há muito a fazer” e que mudanças radicais são “essenciais em nossas estruturas, políticas e senso comum”.

Destacam que “as instituições educacionais e as pessoas que nela trabalham são partes fundamentais na sociedade” (Apple *et al.*, 2020, p. 261). A educação é um instrumento poderoso para a redução da desigualdade e para a produção da mobilidade social. As instituições de educação, por meio das pessoas que trabalham nelas, contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

DESENVOLVIMENTO

Desde meados da década de 1990, tornou-se evidente uma pequena expansão das vagas para ingresso nas universidades brasileiras, sobretudo nas privadas, conforme afirma Saviani (2010, p. 13):

A partir da década de 1990 num processo que está em curso nos dias atuais emerge nova mudança caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior alterando-se o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana. Em consequência dessa mudança freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais. Essa foi a política adotada nos oito anos do governo FHC, o que se evidenciou na proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentada em 1997.

Durante os governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e da Presidenta Dilma Roussef (2011-2016), a educação brasileira passou por novos rumos. A partir de meados da década de 2000, passaram a ser ampliadas as ações afirmativas na educação superior, conforme veremos a seguir.

O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) sancionou o Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, definindo, como um dos seus objetivos, dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresentando-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O REUNI teve como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação

de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

A Lei nº 12.288/2010, sancionada pelo Presidente Lula, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, que apresenta o conceito de ações afirmativas e diretrizes à promoção da participação paritária da população negra na vida política, social, econômica e cultural do país, ressaltando a necessidade de programas destinados ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, referentes à educação.

A expansão das vagas para acesso às universidades públicas federais intensificou-se a partir de meados da década de 2000, quando passaram a ser ampliadas as ações afirmativas na educação superior e ocorrer o incremento no número de matrículas, tornando-se, progressivamente, mais acessível para as camadas sociais que até então pouco usufruíam desse nível de ensino (Senkevics; Mello, 2019).

Em 2010, 51.494 estudantes oriundos de escolas públicas ingressaram por vagas reservadas para público específico. Quase dois terços dessas vagas beneficiaram alunos de escolas públicas e 27% foram reservadas com critério étnico (Ribeiro; Schlegel, 2015).

Ribeiro e Schlegel (2015, p. 141-142) apresentam dados do Censo de 2010, em que “12,8% dos brancos e 14,4% dos amarelos concluíram o ensino superior, contrastando com 4% dos pretos e pardos e 2,7% dos indígenas”, apontando ainda uma grande diferença no acesso a esse nível de ensino pela população negra, apesar da tendência de redução, pois conforme Brasil (2011), “o contingente de pessoas de cor branca representava 91.051.646, do total populacional do país em 2010, os que se declararam de cor preta eram 14.517.961, amarela 2.084.288, parda 82.277.333 e indígenas 817.963”.

Políticas públicas de inclusão representaram um papel importante na sociedade brasileira nesse período, principalmente as ações afirmativas de reserva de vagas para acesso à educação superior, em que foi ampliado o acesso de pessoas em posições menos privilegiadas (aumento na participação de pessoas negras, indígenas, com deficiência e de baixa renda) e também ofereceu a estas maiores possibilidades de ingresso na pós-graduação. Ocorreu o aumento na diversidade do corpo discente, possibilitado a partir das cotas, o que pode levar a

questionamentos a respeito da importância da universidade pública, a quem ela deve servir e que tipo de conhecimento deve oferecer.

A Presidenta Dilma sancionou, em 29 de agosto de 2012, a Lei nº 12.711, conhecida popularmente como “Lei de cotas”, que define parâmetros inclusivos, por meio da reserva de vagas, para o acesso às Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e aos Institutos Federais de ensino técnico de nível médio vinculados ao Ministério da Educação (MEC). Para a educação superior, que nos interessa neste trabalho, a lei prevê que no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas sejam reservadas, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012).

No preenchimento dessas vagas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Em cada instituição federal de educação superior, essas vagas serão preenchidas por pessoas autodeclaradas negras e indígenas, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva destes na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Foi assinado pela Presidenta Dilma no dia 05 de novembro de 2013, na abertura da III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (III Conapir), o Decreto nº 8.136/2013, visando promoção da igualdade étnica e como forma de combate à desigualdade social resultante do racismo.

A Lei nº 12.711/2012 foi alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que incluiu pessoas com deficiência na distribuição das vagas reservadas, ampliando e democratizando o espaço universitário a um grupo que não teve seus direitos assegurados por um longo período. Essa lei preconizou e embasou as resoluções e portarias, que surgiram em algumas instituições federais de educação superior, principalmente nas universidades públicas.

Em 11 de maio de 2016 foi publicada a Portaria MEC nº 13/2016, que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação. Essa Portaria delega a cada programa de pós-graduação a liberdade de fixação dos critérios de seleção e a possibilidade de inclusão de outros

grupos, de acordo com as características e demandas regionais (Brasil, 2016). Após a sua publicação, várias universidades que ainda não haviam estabelecido a alocação de vagas, passaram a se organizar e implantar a política de ações afirmativas de reserva de vagas para ingresso na pós-graduação.

Oliveira (2019, p. 6) conclui que “[...] já houve alteração no cenário discente da pós-graduação, especialmente, nas universidades públicas federais, mas ainda há uma discrepância significativa entre a quantidade de negros na população em geral e no ambiente acadêmico da pós-graduação”. O autor conclui também que “[...] o preenchimento das vagas de doutorado se dá de forma menos democrática e mais concentrada na população branca” (Oliveira, 2019, p. 6).

De acordo com Venturini e Penido (2022, p. 19), “[...] em 2021, pela primeira vez na história, mais da metade dos programas de pós-graduação em universidades públicas no Brasil possuíam algum tipo de ação afirmativa”.

No artigo 7 da Lei nº 12.711/2012 foi determinado o prazo de dez anos para a sua revisão, que culminou em 29 de agosto de 2022, mas isso não aconteceu até o mês de dezembro desse ano. Esse prazo expirou em um período conturbado politicamente, devido às eleições presidenciais e legislativas. Entretanto, tendo em vista que o governo Bolsonaro sempre proferiu discursos contra as cotas, pode ter sido favorável que não tenham tomado uma decisão de imediato.

O Presidente Lula sancionou, no dia 13 de novembro de 2023, a Lei nº 14.723, que atualiza a Lei nº 12.711/2012. Uma das alterações dessa lei é que estudantes que tentaram as cotas por terem cursado integralmente o ensino médio em escola pública, deverão comprovar renda per capita de um salário mínimo. Atualmente, a lei exige 1,5 salário mínimo. A lei determina também que os candidatos cotistas passarão a concorrer nas vagas gerais e apenas se não conseguirem nota para ingresso concorrerão às vagas reservadas. Outra novidade é a inclusão da reserva de vagas para quilombolas e que instituições federais que ofertam pós-graduação devem promover políticas de inclusão para pessoas negras, indígenas, quilombolas e com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2012).

As cotas raciais possibilitaram uma modificação no perfil dos estudantes universitários brasileiros, que até então era composto majoritariamente por pessoas brancas, tanto nas universidades públicas como nas privadas (por meio do Programa Universidade para Todos – Prouni).

O número de matrículas em cursos de graduação presenciais nas universidades públicas e institutos federais de ensino tecnológico ampliou-se em 86%, entre 2003 e 2014, superando a ampliação dessa modalidade de matrículas na rede privada (BRASIL, 2005, 2015b).

Senkevics e Mello (2022) apresentam a evolução da composição dos ingressantes nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), por combinação das categorias de público-alvo da Lei 12.711/2012:

[...] Entre 2012 e 2016, a participação de estudantes provenientes do ensino médio público nas Ifes cresceu de 55,4% para 63,6% (crescimento relativo de 15% sobre o percentual original), enquanto a participação de estudantes PPI de escolas públicas aumentou de 27,7% para 38,4%, correspondente ao maior acréscimo relativo (39%) em todo o público-alvo. O aumento da participação dos indivíduos de famílias com rendimentos inferiores a 1,5 salário-mínimo per capita foi bastante similar ao dos respectivos grupos sem o critério de renda (Senkevics; Mello, 2022, p. 213).

De acordo com o Censo da Educação Superior 2018, “constata-se que 157.137 ingressantes tiveram acesso à educação superior por meio de programa de reserva de vagas, o que equivale a 4,6% do total geral de ingressantes” (Brasil, 2020, p. 29).

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2012 a 2021 mais de 1 milhão de ingressantes da educação superior foram atendidos pela Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2023).

Segundo Marques, Ugino e Ximenes (2018, p. 240), essa “ampliação do acesso ao ensino superior federal público pode ser considerada como a principal marca positiva dos governos do PT na educação”.

Porém, as políticas macroeconômicas neoliberais sempre estão presentes em uma sociedade capitalista. Rossi (2021, p. 46) afirma que “quem controla, de fato, os rumos da educação escolar no capitalismo

é o capital, por meio do Estado, ou seja, os grandes conglomerados econômicos e os grandes agentes mercadológicos”.

A contradição também esteve presente nos governos Lula e Dilma, em que, apesar de termos observado mudanças significativas nas políticas educacionais, como por exemplo, a instituição de um sistema de cotas raciais nas universidades públicas federais e nas escolas técnicas federais brasileiras, também promoveu a expansão da educação superior por meio de investimentos públicos no setor privado, através do Programa Universidade para Todos (ProUni), possibilitando-nos constatar que o cenário neoliberal influencia as formas de organização da educação superior brasileira, atendendo às imposições de mercado e estimulando a iniciativa privada, o que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições privadas.

O PROUNI concede, desde 2005, bolsas na educação superior privada, em troca de isenção de tributos para as instituições. Em 2012 foram concedidas 284,6 mil bolsas (150,8 mil com bolsas integrais e 133,7 mil com parciais) (Brasil, 2013).

Referente ao neoliberalismo, Dardot e Laval (2016) afirmam:

O neoliberalismo tem uma história e uma coerência. Combatê-lo exige não se deixar iludir, fazer uma análise lúcida dele. O conhecimento e a crítica do neoliberalismo são indispensáveis. A esquerda radical e alternativa não pode contentar-se com denúncias e slogans, muitas vezes confusos, parciais ou atemporais. Assim, é errado dizer que estamos lidando com o “capitalismo”, sempre igual a ele mesmo, e com suas contradições, que inevitavelmente levariam à ruína final (Dardot; Laval, 2016, p. 9).

Conforme os autores, é necessário conhecermos o neoliberalismo para combatê-lo. É imprescindível compreender as suas raízes históricas, suas nuances, mutações e contradições internas, para formular alternativas eficazes para enfrentá-lo.

Durante o governo da extrema-direita, sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), presenciamos o amplo movimento de ataques às Instituições de Educação Superior Públicas, como o sucateamento destas devido à falta de investimentos, cortes nas bolsas de pesquisas e o predomínio de políticas que integram a pauta neoliberal para a educação (Luz, 2022). Isso faz parte do jogo neoliberal, que deixa de investir para sucatear e depois lançar o discurso de que as

universidades não cumprem o seu papel, tentando destruir a imagem delas e induzir a sociedade a pensar dessa mesma forma, com a finalidade de privatizá-las.

Em maio de 2022, deputados da base do Governo Bolsonaro tentaram, de todas as formas, aprovar, a toque de caixa, na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 206/2019, que institui a cobrança de mensalidades nas universidades públicas. Entretanto, com o auxílio dos parlamentares de oposição e mobilizações, pressões e críticas de entidades sindicais e estudantis, a PEC não foi aprovada, ficará suspensa, até que a proposta passe por audiências públicas. A cobrança de mensalidades nas universidades públicas seria um retrocesso, retiraria um direito conquistado pela população brasileira, direito esse estabelecido na constituição federal, que tem como princípio básico a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais.

Durante o governo Bolsonaro houve escândalos de corrupção no MEC e constantes trocas de Ministros da Educação, além da guerra ideológica nas escolas, como a escola sem partido e a militarização das escolas com a criação do Programa Nacional das escolas Cívico-Militares (Decreto nº 10.004/2019). Esse decreto incentivava a participação de militares na gestão de processos educacionais, pedagógicos e administrativos. O decreto foi revogado em julho de 2023, durante o 3º mandato do Presidente Lula (Decreto nº 11.611/2023).

Também houve, durante o governo Bolsonaro, uma tentativa de enfraquecimento e extinção dos sindicatos, com a Medida Provisória nº 873/2019. O texto impedia o desconto em folha salarial da contribuição sindical, que passaria a ser feita através de boleto bancário encaminhado à residência do empregado ou à sede da empresa. Estabelecia que a contribuição seria paga apenas pelos trabalhadores que tivessem expressado seu consentimento individualmente. Essa Medida Provisória nem chegou a ser colocada em votação pelas duas casas do congresso nacional, havendo decurso de prazo.

Enfraquecendo os sindicatos, o governo reduziria a pressão e a resistência destes diante de suas demandas, dificultando a aprovação delas, como ocorreu com a reforma administrativa, que tinha como objetivo acabar com a estabilidade do servidor e terceirizar o serviço

público. E não conseguiu a aprovação, principalmente, devido à resistência dos sindicatos. A política neoliberal objetiva enfraquecer a organização sindical e política dos trabalhadores e isso ficou evidente durante o governo Bolsonaro.

Referindo aos ataques e “pane de imaginação” que a esquerda vem sofrendo, Dardot e Laval (2016, p. 9) afirmam: “Se quisermos ultrapassar o neoliberalismo, abrindo uma alternativa positiva, temos de desenvolver uma capacidade coletiva que ponha a imaginação política para trabalhar a partir das experimentações e das lutas do presente”. Ir além do neoliberalismo requer não apenas o desmantelamento das suas estruturas, mas também, desenvolver o pensamento criativo, compartilhar o conhecimento e experiências, para uma visão mais clara e crítica da realidade.

Para Vieira (2009, p. 13), as políticas sociais “[...] têm sido ligadas ao funcionamento do mercado, à capacidade de compensar as falhas deste, à ação e aos projetos dos governos, aos problemas sociais, à reprodução das relações sociais, à transformação dos trabalhadores não assalariados em trabalhadores assalariados, ao abrandamento dos conflitos de classe etc.”.

A educação superior no Brasil tem sido cada vez mais marcada pelas lógicas neoliberais, principalmente nos governos conservadores, com preocupação em atender às orientações dos organismos internacionais e às demandas estabelecidas pelas indústrias e pelo capital, tendo que qualificar mão de obra especializada.

Conforme Costa, Oliveira e Prado (2023, p. 49),

[...] as influências do neoliberalismo em nível de Educação Superior, materializam-se de diversas formas: por meio das vagas de acesso financiadas pelas políticas públicas educacionais, pela formação que o sujeito que frequenta esse nível de educação recebe, pelas vozes de influência dos organismos multilaterais no contexto de produção dos textos das políticas e ainda, pela precarização das Instituições de ensino públicas em detrimento às particulares.

Harvey (2012) considera o neoliberalismo como um projeto de classe que busca restabelecer o poder absoluto de classe, tanto econômica como politicamente. Afirma que nessa perspectiva o neoliberalismo não acabou, está vivo e forte e ainda está se fortalecendo em meio

às crises. Para ele, as crises viraram desculpa para impor austeridade, o que significa cortar gastos do Estado em questões sociais e aumentar-se o desemprego, subemprego, práticas de trabalho precário; tudo isso é destruído com o pretexto de sair das crises e quem sai fortalecido delas são os mais ricos.

Isso se tornou evidente durante a pandemia de Covid-19, em que o governo Bolsonaro cortou gastos com a saúde, educação etc. Harvey (2004) chama esse processo de “acumulação por espoliação” (este requer o Estado como elemento ativo), em que os pobres e os da classe média são despossuídos de seus bens e de seus direitos, direitos de aposentadoria, serviços decentes, saúde, educação gratuita etc.

O Governo Bolsonaro, além de tentar repreender as entidades sindicais, também tentou impedir a organização popular contra as suas políticas, até desarticulando-as, de certa forma. Harvey (2012, p. 80) explica: “[...] Se não der certo, o Estado em questão terá que recorrer à persuasão, à propaganda ou, se necessário, à força bruta e ao poder de polícia para suprimir a oposição ao neoliberalismo”. Harvey (2012, p. 93) continua: “[...] diante disso, algum grau de coerção parece necessário à restauração da ordem. Os neoconservadores enfatizam assim a militarização como remédio para o caos dos interesses individuais. Por esse motivo, mostram-se mais propensos a acentuar ameaças, reais ou imaginadas [...]”.

Referente à incapacidade do Estado, de levar o interesse do sistema do capital à sua conclusão lógica fundamental, Mézaros (2002, p. 131) afirma:

[...] o Estado não pode ser verdadeiramente abrangente nem totalizador no grau em que “deveria ser”, pois em nossos dias isto não está mais de acordo nem mesmo com o nível já atingido de integração sociometabólica, muito menos com o exigido para livrar a ordem global de suas crescentes dificuldades e contradições.

Ou seja, segundo ele, a atuação do Estado capitalista deve ser a menor possível, sem universalizar, por exemplo, os serviços como a saúde e a educação pública.

O Estado desenvolve as políticas sociais em resposta às lutas de classes trabalhadoras e de movimentos sociais, travadas por diversos

grupos da sociedade organizada, os quais buscam bem-estar, direitos sociais, proteção etc.

Os movimentos de resistência negra vêm realizando discussões e lutas pela igualdade social e de direitos desde o século XIX, ainda no período colonial, com a resistência dos africanos escravizados, com fugas, revoltas, recusa a trabalhar, formação de quilombos e até o suicídio; em defesa da igualdade de direitos civis, contra a escravidão e contra o racismo. Um dos exemplos de resistência negra no Brasil, mais emblemático, é a história de Zumbi dos Palmares, que foi o líder do Quilombo dos Palmares, uma comunidade de negros livres que resistiu à escravidão por mais de cem anos.

Segundo Moehlecke (2004, p. 758), “no início de 2004, cerca de 70 estudantes negros acorrentaram-se em frente do prédio da reitoria da Universidade de São Paulo, exigindo a adoção de políticas de cotas e outras medidas que ampliassem o acesso ao ensino superior”.

Contudo, apesar das importantes conquistas obtidas pelos movimentos de resistência negra ao longo da história, como a implantação e manutenção da política de ações afirmativas, dentre outras, a população negra continua enfrentando a discriminação e o racismo ainda presentes na sociedade brasileira. Por isso, é de extrema importância a mobilização constante desses grupos organizados, para a conquista de políticas públicas e de outros direitos, bem como para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

CONCLUSÕES

Por meio de pesquisas realizadas por institutos de pesquisas como o INEP, o IBGE e dos estudos realizados pelos autores citados no texto, pudemos concluir que as políticas desenvolvidas durante os governos do Partido dos Trabalhadores (Lula e Dilma) tiveram como objetivo a redução da pobreza e das desigualdades sociais no Brasil. Para o governo democrático, as desigualdades sociais e econômicas devem ser minimizadas e uma das formas de se chegar a isso é através das políticas sociais. A combinação das políticas públicas com a mudança de comportamentos e a democracia podem ter possibilitado a diminuição (mesmo que pequena) das desigualdades. Porém, apesar das boas

intenções, não deixaram de atender aos interesses do capital, pois o Brasil é um país subordinado às economias centrais do capitalismo.

A luta contra o neoliberalismo é fundamental para a construção de um futuro mais justo, igualitário e sustentável. Através da análise crítica, da construção de alternativas sólidas e da ação estratégica, os obstáculos podem ser superados e contribuir para a transformação social.

Já o governo da extrema-direita (Bolsonaro) fez opção por exercer uma política social limitada, com um contingente menor de direitos sociais, restrição orçamentária e objetivou, principalmente, atender às demandas do capital, seguindo a lógica neoliberal. Para a direita, a desigualdade é natural, pois, para ela, os indivíduos não são iguais, ou seja, a desigualdade é inerente ao ser humano, portanto, não há necessidade de nenhuma ação para eliminá-la, ou pelo menos diminuí-la, a não ser que seja com intenção de apoio ideológico, a fim de diminuir a pressão popular, com a finalidade de manutenção da ordem e do sistema. Mesmo o Presidente Bolsonaro tendo se manifestado contra as políticas de ações afirmativas na campanha eleitoral de 2018 e o seu programa de governo não fazer menção às cotas nas universidades públicas, elas foram mantidas durante o seu governo.

Percebe-se que o Estado esteve fortemente envolvido no apoio ao modelo neoliberal desde os primórdios deste e, com a intenção de manutenção do sistema capitalista (baseado na exploração da força de trabalho e na acumulação crescente do capital por meio do trabalho excedente), precisa atender, em parte, às necessidades básicas da população, a fim de evitar uma revolta desta. Por isso, é de extrema importância a mobilização constante de grupos organizados da classe trabalhadora e de movimentos sociais, para a conquista de políticas públicas e de outros direitos, bem como uma luta contra a natureza antidemocrática do neoliberalismo.

As políticas de ação afirmativa de reserva de vagas na graduação e na pós-graduação são necessárias, pois ampliam o acesso de indivíduos em posições menos privilegiadas e pertencentes a grupos considerados excluídos (pessoas negras, indígenas, com deficiência e de baixa renda) à educação, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e econômicas.

Concluimos que a política de cotas consiste em uma política de ação afirmativa que, por meio da reserva de vagas, alterou o perfil dos ingressantes da educação superior, entretanto, lacunas determinadas por um sistema que gera desigualdades requer atenção e políticas universais, além de ações destinadas à permanência desses estudantes que ingressam e carecem de permanecer e concluir seus respectivos cursos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; GANDIN, Luís Armando; LIU, Shuning; MESHULAM, Assaf; SCHIRMER, Eleni. **A luta pela democracia na educação: lições de realidades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2004: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Education at a Glance 2015: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag2015_panorama_educacao.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Investimentos Públicos em Educação**. Brasília: Inep, set. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/estatist>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2018.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. Brasília, 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>

materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/doi-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégico. **Plano Mais Brasil PPA 2012-2015: agendas transversais – monitoramento participativo: ano base 2012**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/SPI, 2013. Disponível em: https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/319/1/130924_Ag_Transversais-Monit_Participativo_vol1.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

COSTA, Maria Luisa Furlan; OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani; PRADO, Thiago Silva. Estado do conhecimento acerca do ensino superior brasileiro e o neoliberalismo. XXIX simpósio brasileiro de política e administração da educação. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 12, n. 1, p. 39–52, Publicação Contínua, 2023. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/10716/5228>. Acesso em: 5 jun. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade Neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **O Estado neoliberal**. In: Livro: **O Neoliberalismo – história e implicações**. São Paulo: Editora Loyola, 2012.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Editora Loyola, 2004.

LUZ, Joyce. **Os cortes na educação no atual governo**. OLB – Observatório do Legislativo Brasileiro, Rio de Janeiro, 14 dez. 2022. Disponível em: <https://olb.org.br/os-cortes-na-educacao-no-atual-governo/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MARQUES, Rosa Maria, UGINO, Camila Kimie; XIMENES, Salomão Barros. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Brazilian Journal of Political Economy**, n. 38, p. 526–547, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-35172018-2784>. Acesso em: 5 jun. 2023.

MÉZSÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: Edunicamp, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, . 757-776, Especial - Out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/b6k4Z7YXkxkyTQzzrvcpfy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.

OLIVEIRA, Antonio Luis de. **As políticas de cotas sociorraciais como ação afirmativa nos programas de pós-graduação das universidades públicas brasileiras**. Orientador: Gustavo Assed Ferreira. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Direito) – Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2019. 86 f. Disponível em: <https://>

sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7953415#. Acesso em: 2 set. 2023.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: Arretche, M. (Org.), **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo, Editora Unesp, p. 133-162, 2015.

ROSSI, Rossi. Ontologia e Método na Pesquisa em Educação. In: ROSSI, R. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar**: Reflexões de Ensino e Pesquisa. Campo Grande: Têlos Educativa, p. 13-42, 2021.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiésis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17. Catalão: Editora UFG, 2010.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. Balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (Lei nº 12.711/2012). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: Estratégias do Plano Nacional de Educação II, v. 6, p. 209-232. Brasília, 2022.

VENTURINI, Anna Carolina; PENIDO, Hanna. Ações afirmativas na pós-graduação: panorama das políticas adotadas por programas acadêmicos de universidades públicas em 2021. **Boletins do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap)**, n. 1. Porto Alegre: 2022.

Disponível em: https://www.obaap.com.br/wp-content/uploads/2022/07/Boletim-Obaap-n.1_Ac%CC%A7o%CC%83es-afirmativas-na-po%CC%81s-graduc%CC%A7a%CC%83o-em-2021_.pdf. Acesso em: 9 out. 2026.

VIEIRA. Evaldo. **Os Direitos e a Política Social**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

A ATUAÇÃO DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Avanços e retrocessos desde a redemocratização até 2022

SILVIO CÂNDIDO DA MATA
RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO

O presente artigo propõe reflexões dialógicas sobre o papel do Estado e as Políticas Educacionais. Destaca aspectos introdutórios do Estado e apresenta questões relacionadas às suas transformações, com implicações nas Políticas Educacionais. Além disso, levanta pontos para serem debatidos e aprofundados, sem a pretensão de prescrever soluções. Ao longo dos últimos anos, diversos autores têm dialogado sobre o Estado e as Políticas Educacionais, o que revela que essa temática transcende fronteiras, envolvendo o mundo e suas complexidades e realidades.

É importante ressaltar que nosso enfoque teórico-metodológico sobre o Estado, as Políticas Educacionais e as Reformas é inerente ao contexto histórico no qual se constitui. Destacamos as análises do Estado, das Políticas Educacionais e das Reformas realizadas nas últimas três décadas dos governos brasileiros e suas implicações. A ideia é apresentar o cenário para que o diálogo possa ser instigado e investigado mediante a apresentação da temática. Para tanto, o trabalho conta com suporte teórico baseado em análises e livros, que fornecem sustentação para o desenvolvimento do artigo, conforme será mostrado nas páginas seguintes, nas notas e nas referências.

Entendemos que o Estado foi forjado nas correlações de forças dos indivíduos que o constituem e seus diversos interesses societários. Nesse sentido, sua constituição é considerada complexa, perpassando fronteiras e atingindo estágios diferentes em várias partes do mundo, cada qual com suas características singulares e pluralidade na maneira de se materializar enquanto Estado.

Pensar em Políticas Educacionais nos remete a vários entes envolvidos nesse processo. Entretanto, é impossível discutir Política Educacional sem considerar o papel do Estado, que é tutor dessas políticas, abrangendo todas as camadas da sociedade. O fazer educacional é intrinsecamente político. Como veremos, as transformações ocorridas com as Reformas estão entrelaçadas ao Estado e, conseqüentemente, voltadas aos interesses mercadológicos, impactando as Políticas Educacionais.

As Políticas Educacionais, nos séculos XX e XXI, basearam-se na justiça social, igualdade de oportunidades e ensino laico, adaptando-se a cada realidade. Nos últimos tempos, transformações ocorreram no mundo e no Brasil em relação às Políticas Educacionais. Dentro dessa perspectiva histórica, as complexidades são reveladas para que as ciências humanas possam estudar e construir indagações, sugestões e proposições embasadas no conhecimento científico. Esse processo é marcado por tensões e contradições presentes na relação entre capital e trabalho. Nesse contexto, surgem batalhas em prol do Estado Democrático de Direito e da ampliação dos direitos sociais, incluindo a Educação (Dourado, 2019).

BREVE HISTÓRICO DO ESTADO E SUA ASCENDÊNCIA

A evolução do Estado começou na Mesopotâmia e no Egito, expandindo-se para todo o planeta. Sua presença foi marcada por momentos de avanços e retrocessos, com algumas populações concordando e outras discordando de suas funções. Desde as estruturas mais rudimentares, como a autoridade suprema, a força armada, o sagrado e a cobrança de impostos, a história nos mostra a ação do Estado em destruições, guerras e invasões em busca de domínio e poder. Somente nos séculos XVI e XVII o papel do Estado reaparece no mundo, com as colonizações e conquistas, mas com os mesmos modos de operação.

Assim, o Estado, em sua gênese, busca a estabilidade e o controle, visando à legitimação ou confirmação do domínio.

Estado é a autoridade suprema vigente em certo espaço, capaz de empregar instrumentos coercitivos para obter obediência da população que nele vive e sobre a qual reclama o domínio. “Reclamar o domínio” significa que os governantes afirmam a validade de seu poder de mando, e, enquanto esse poder permanecer estável, os governados, em média, o aceitam (Singer; Araújo; Belinelli, 2021, p. 25-26).

É importante destacar que as definições e conceitos sofrem mudanças com o passar dos anos. Neste trabalho, não vamos adentrar no contexto das teorias do Estado para não perder o foco. No entanto, a conceituação é interessante para analisar as semelhanças e divergências que ocorrem ao longo do tempo, pois cada momento possui suas peculiaridades e seu contexto histórico. No mundo contemporâneo, precisamos entender o papel do Estado em nossa sociedade, que pode ser compreendido por diferentes perspectivas.

Ao analisarmos o Estado sob a visão de Max Weber, ele está relacionado ao poder burocrático e político. Para Karl Marx, o Estado está envolto na dominação de uma classe. Outros pesquisadores também buscam apresentar a origem e a definição do Estado (Osório, 2019, p. 310).

Somente no século XX o Estado Capitalista se deparou com um regime diferente, o Socialismo, iniciado na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Na periferia do processo, o Socialismo não alcançou o sucesso esperado por não romper as fronteiras territoriais, sendo construído de maneira isolada e solitária. Esse modelo fortaleceu o poder e a estatização, bem como o fortalecimento militar da URSS, elementos antagônicos ao Capitalismo. Isso provocou um antagonismo no próprio sistema, que pregava liberdade e participação, mas na prática, prevalecia o contrário (Gentili; Sader, 1999, p. 122).

O Estado no regime capitalista, dentro de sua própria constituição histórica, emergiu com a economia de guerra e crises, destacando-se o Colonialismo, Feudalismo e Revolução Industrial, entre outras etapas da evolução capitalista. Nesse solo fértil, expandiu-se pelo planeta, “do centro para fora”, de maneira concentrada no poder econômico e excludente. A busca pelo poder absoluto do Estado manifestou-se na criação do Estado absolutista. O termo “absolutismo” foi criado

com intuito crítico na Idade Média. Seu uso contemporâneo deve-se à comparação com a etapa feudal, pois, em relação a ela, significou a concentração de poder discricionário nas mãos do rei (Singer; Araújo; Belinelli, 2021).

Nesse percurso absolutista, alguns Estados avançaram, como a Espanha, com suas conquistas além de seu território, colonizações e invasões. Nesse ínterim, França e Inglaterra também fizeram avanços, cada uma com suas especificidades. Na França, houve a busca pela integração nacional. Na Inglaterra, uma mistura de traços medievais, tradições e a força dos senhores feudais, juntamente com a relação com a terra, marcou seu avanço.

A base desse Estado absolutista propiciou e estimulou o capitalismo, criando condições políticas e jurídicas para a acumulação de capital. Esse capital foi frequentemente constituído por meio da força, exploração e coerção. A acumulação primária ou primitiva auxiliou nesse processo, com as colônias americanas e a constituição de Estados além-fronteiras para manter a dominação. De acordo com Singer, Araújo e Belinelli (2021, p. 95):

Para manter a dominação econômica, ela precisava ceder o poder a uma estrutura centralizada e profissional, que era o Estado absolutista. “Em épocas de transição, nenhuma classe compreende de imediato a lógica da sua situação histórica: é necessário um longo período de desorientação e confusão até que ela aprenda as regras necessárias de sua própria soberania. O argumento é interessante porque, ao indicar que o Estado absolutista se impôs à própria classe feudal, sugere que ele, dialeticamente, estava e não estava acima das classes. Por um lado, estava, porque se sobrepôs a elas; por outro, precisava apoiar-se nelas. Isso nos ajuda a compreender por que a política moderna é dotada de uma autonomia relativa em relação a economia, sem poder se desligar completamente dela.

O Estado é moldado pelo contexto histórico. Ele foi forjado em conflitos, junções, exclusões e interesses da classe dominante ao longo dos anos, trazendo resquícios de cada movimento histórico até os dias atuais. Passa por mutações constantes no seio da sociedade e se mostra mais forte diante das crises.

A relação entre Estado e capitalismo possui convergências e divergências. Na questão econômica, o capitalismo extrapola a questão do

território, pois não tem “barreiras, não tem Estado”, divergências que se fazem presentes desde o início até os dias atuais.

O Capitalismo é indissociável da história de suas metamorfoses, de seus descarrilhamentos, das lutas que o transformam, das estratégias que o renovam. O neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades. Nesse sentido o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (Dardot; Laval, 2016, p. 7).

As convergências entre Estado e capitalismo estão relacionadas ao processo de acumulação, produção de excedentes e geração de riquezas. O capitalismo/neoliberalismo, como qualquer processo evolutivo, é cíclico, com momentos de expansão (“riqueza” e desenvolvimento) e momentos de retração (“crises” e pobreza, destruição).

Países como Estados Unidos, Japão e os europeus capitalistas fizeram investimentos maciços em questões sociais e serviços, incluindo políticas educacionais, serviços públicos, segurança, saúde, infraestrutura e transporte. Esse período ficou conhecido como o Estado voltado para questões sociais e não repressivas. Contudo, no final do século XX, esse Estado social passou por um declínio, e a discussão sobre o papel do Estado organizador foi perdendo força.

O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (Dardot; Laval, 2016, p. 17). Interpretar essa dialética do local, nacional e global ou vice-versa, é importante para buscar a compreensão da configuração histórico-social do nosso país.

Com base em Ianni (2004 *apud* Dourado, 2019),

A história da formação social brasileira é marcada por importantes movimentos e lutas desde o processo de ocupação pelos portugueses, cuja lógica política tem sido caracterizada por continuidades, ruptura e inovações. Resultantes dos desafios postos pelos movimentos sociais e desafiado pelas forças dos interesses externos. O que temos no país são processos fortemente marcados pelo conservadorismo e colonialismo, impulsionados pelas demandas do capital e por uma política hegemônica de alianças que se nega

a democratizar o poder estatal e as relações sociais, até o Império (Ianni, 2004, p. 7-8 *apud* Dourado, 2019).

O Estado brasileiro se constitui dentro de uma lógica de avanços e retrocessos. Os interesses são voltados para grupos que atendem à demanda do capital, mas, em contrapartida, proporcionam desigualdades nesse período. Na república, os interesses da burguesia, detentora do poder, prevalecem. Porém, na década de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, ocorre uma divisão na sociedade civil brasileira, porque o poder não pertencia mais exclusivamente à elite. Além disso, sabemos que a dinâmica sociopolítica brasileira não é homogênea e igual; essa desigualdade permeia todo o processo histórico.

A história do Brasil Moderno não termina aqui. Depois de 1930, virão 1945, 1964, 1985 e outras datas, simbolizando rupturas, retrocessos, aberturas. A sociedade continuou a modificar-se, em termos sociais, econômicos, políticos e culturais. O que não significa que sempre se modificou para melhor, segundo os interesses da maioria do povo (Ianni, 2004, p. 44 *apud* Dourado, 2019, p. 5).

Com o processo de evolução da civilização, surgem inúmeras particularidades do Estado. Dentre elas, podemos pontuar que na moderna sociedade capitalista:

- a) O Estado é a única instituição que tem a capacidade de fazer com que interesses sociais particulares possam aparecer como interesses de toda a sociedade. Esta tarefa não pode ser realizada por instituições tão importantes na organização societária moderna como as igrejas, os meios de comunicação, as corporações empresariais, os partidos políticos, os sindicatos ou outra qualquer, que não o Estado.
- b) O Estado sintetiza costumes e valores compartilhados e projeta rumos e metas comuns para os membros da sociedade, o Estado se apresenta como comunidade.
- c) O poder se reproduz em e a partir de todos os rincões e vasos capilares da sociedade, sendo o Estado o centro do poder político, a condensação em que todas as redes e relações de poder encontram seu núcleo de articulação.
- d) As sociedades não apenas produzem, mas também se reproduzem, nos campos materiais, sociais, políticos e ideológicos, e é o Estado a entidade que cumpre o papel essencial nesse processo (Osório, 2019, p. 18).

Nessa dinâmica, a sociedade corporativa, burguesa, patrimonialista e excludente é constituída de cima para baixo, e o Estado está diretamente ligado a esse processo. Logo, ao atender a interesses muitas vezes escusos e golpistas, o Estado é apoiado por movimentos autoritários, conservadores e neoliberais, com o intuito de perpetuar-se no poder e na dominação das classes.

Sendo assim, o Brasil é marcado por importantes acontecimentos históricos de lutas, desde o processo de ocupação pelos portugueses até os dias atuais. Infelizmente, a história revela que esse Estado é fortemente influenciado pelo colonialismo e conservadorismo, atendendo às demandas do capital. Passou pela República, ditadura militar, processo de redemocratização e democracia.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ESTADO

As Políticas Educacionais no Brasil, e possivelmente no mundo, foram moldadas por diversas influências ao longo da história. Desde o império, através do feudalismo até a contemporaneidade, a relação de dependência foi constituída por corporações e pelo próprio Estado. Segundo Van Zanten (2008 *apud* Oliveira, 2010, p. 1):

As políticas educacionais podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas pela administração e os profissionais da educação. Nessa abordagem, a política educacional é sempre estatal e de caráter institucional, portadora de uma intencionalidade. O que exige, então, compreendê-la sempre no âmbito do Estado e sujeita às decisões governamentais.

Essas relações entre o Estado e as Políticas Educacionais permeiam ações voltadas para o campo educacional e social. Os agentes da política educacional, geralmente, procuram inspiração na conjuntura global, com seus projetos de sociedade e governo.

A gestão da educação no Brasil é estruturada por uma grande diversidade, desde a educação básica até o nível superior, em um processo marcado pela busca de um federalismo cooperativo. No entanto, essa busca não se concretizou devido à lógica da guerra fiscal que ainda marca a ação dos entes federados (Dourado, 2019, p. 11). O Estado reproduz para o capital e visa suprir suas urgências. Esse processo de

mercantilização avançou nos negócios educacionais, alavancando o setor e criando interconexões e nichos de mercado (Leher, 2021).

Na história do Brasil, desde a criação do Ministério da Educação até os dias atuais, a dinâmica educacional tem sido intensa. Alguns acontecimentos significativos para as Políticas Educacionais nas últimas décadas merecem destaque. Um dos eventos mais importantes para o Estado brasileiro, e também para as políticas sociais e educacionais, foi o processo de democratização. Após os anos de “chumbo” da ditadura militar, o cenário político avançou em uma perspectiva democrática com a aprovação da Constituição Federal de 1988¹. Essa Constituição representou um alargamento formal dos direitos sociais, incluindo a educação. Conforme relata Dourado (2019),

a Educação, nos artigos 205 a 214, resguarda: dever do Estado para com a educação; os princípios com os quais o ensino ministrado; igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos das redes públicas; garantia às universidades da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a definição de que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia, educação básica obrigatória e gratuita, entre outros (Dourado, 2019, p. 13).

Nessa direção, compreende-se a importância da Constituição Federal para o país. Por ser progressista, avança na constituição de uma sociedade cidadã, com direitos e garantias a serem conquistados e efetivados. Na década de 1990, o governo de Fernando Collor de Mello foi o primeiro eleito pelo voto popular após a redemocratização do país. Collor chegou ao poder com o apoio massivo do mercado, defendendo a abertura econômica, o confisco da poupança e envolvido em escândalos. Passou por um processo de impeachment e, antes de sua concretização, renunciou.

Seu vice, Itamar Franco, assumiu o governo, marcado pela criação do Plano Real. O então ministro da Fazenda de Itamar, Fernando

Henrique Cardoso (FHC), candidatou-se à Presidência em 1994 e foi eleito. Em 1995, FHC assumiu o governo apoiado na política da globalização² e ancorado no neoliberalismo econômico, de modo que propôs reformas. Durante seus dois mandatos, sustentado em um discurso de racionalização e crescimento da economia, o Estado passou por adequações e novas propostas que contrastavam com as políticas sociais e o estado de bem-estar social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³, criada durante o governo de FHC, foi aprovada e promulgada após anos de debates e construção. Essa lei é de suma importância para a área educacional. Além disso, o governo FHC é caracterizado por reformas, privatizações e uma agenda neoliberal. Porém, grande parte dessa agenda afronta a Constituição Federal (CF), retirando conquistas que ainda não haviam sido materializadas ou efetivadas e, assim, promovendo a expansão do capital privado em todas as esferas públicas, inclusive na educação.

Após três tentativas frustradas de governar o Brasil, Luís Inácio Lula da Silva foi eleito em 2002, assumindo o governo em 2003. Para chegar ao poder, fez uma coalizão diversificada de partidos políticos, adotando uma linha progressista e buscando a materialização da Constituição Federal de 1988. Seus dois mandatos foram caracterizados pelos avanços sociais, pela diminuição da pobreza e pela inserção do país no cenário global.

No âmbito das Políticas Educacionais, seu governo teve grande relevância, implementando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁴, o piso salarial profissional, a ampliação da educação básica obrigatória e a definição do Plano Nacional de Educação de duração decenal. Ademais, houve articulação com o Sistema Nacional de Educação para definir diretrizes, metas, objetivos e estratégias, o que assegurou o desenvolvimento educacional em todas as etapas (Dourado, 2019).

O ensino superior foi amplamente contemplado em seu governo, com a criação de novas universidades federais e institutos federais, além da ampliação de vagas na rede privada por meio da implementação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e da criação do Programa Universidade para Todos (ProUni⁶).

Seu mandato encerrou com um alto grau de satisfação na sociedade brasileira, com mais de 80% de aprovação. Esse apoio se materializou com a eleição de sua sucessora, Dilma Rousseff.

O governo de Dilma Rousseff (2010-2016) foi marcado, em seu primeiro mandato, pela continuidade das políticas em curso do governo anterior e pela execução das pautas educacionais e sociais, em cumprimento à Constituição Federal de 1988.

Dilma Rousseff deu continuidade às políticas em curso, sobretudo no primeiro mandato. Após intensa tramitação e com a participação ativa da sociedade civil e política por meio de envio e disputas de emendas ao texto, o projeto de PNE, em andamento desde 2010, foi aprovado no Congresso Nacional e sancionado sem vetos pela presidente Dilma Rousseff (Lei nº 13.005/2014), com vigência por dez anos, em cumprimento ao disposto no Art. 214 da Constituição Federal. O PNE estabelece diretrizes e 20 metas, além de um conjunto de estratégias para a educação nacional (Dourado, 2019).

O compromisso com a educação e as políticas educacionais foi efetivado e considerado um avanço, sendo concretizado no governo Dilma. O desafio passou a ser a execução e materialização do plano, atingindo todas as unidades da Federação e seus respectivos municípios, o que impactou o processo educacional de maneira positiva e consistente.

Em 2014, o pleito eleitoral para presidente foi uma disputa acirrada entre Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT) e Aécio Neves (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB), resultando na vitória de Dilma para seu segundo mandato. Diante desse cenário de disputa e forte resistência do legislativo, o governo teve que adotar ajustes mais alinhados com as demandas do mercado, tentando manter as agendas sociais e educacionais. Com isso, o processo político junto ao Congresso tornou-se mais difícil, e o governo não conseguiu formar uma maioria consistente, tornando-se refém das negociatas e pressões.

Em dezembro de 2015, o presidente da Câmara dos Deputados aceitou a denúncia por crime de responsabilidade fiscal, conhecida como “pedalada fiscal”. É importante destacar que as pedaladas foram realizadas em governos anteriores, sem que nenhuma denúncia ou processo fosse instaurado. O processo de impeachment seguiu seu rito na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sendo concretizado em 31 de agosto de 2016.

Esse impedimento foi apoiado por vários setores da sociedade civil brasileira, incluindo empresários de diversos segmentos, conservadores, burgueses e o próprio mercado capitalista, que buscavam um governo alinhado com sua doutrina. Para muitos cientistas, o crime de responsabilidade, conhecido como “pedaladas fiscais”, provocou polêmicas em nosso país nos meios jurídico-políticos (Saviani, 2018, p. 4 *apud* Aguiar, 2019).

A situação foi considerada um Golpe de Estado, uma vez que, após ser transitado e julgado nas instâncias competentes, concluiu-se que não houve crime, isentando Dilma de qualquer responsabilidade.

Em 2016, o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo com uma forte articulação no Congresso para implementar mudanças e atender aos interesses do mercado, por meio das chamadas reformas mercadológicas. Seu governo entrou para os anais da história brasileira por sua agenda reformista e neoliberal, apoiada pelo mercado financeiro e marcada pelo desmonte das políticas públicas.

A base de sustentação de seu governo foi o apoio maciço das elites conservadoras e financeiras, em sintonia com o Congresso Nacional. Essas reformas, impopulares, promoveram um retrocesso e estavam alinhadas ao movimento global de reestruturação capitalista neoliberal, conforme a Emenda Constitucional nº 95/2006⁷:

A aprovação da Emenda Constitucional nº95/2016, que, ao alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, institui o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Essa emenda, que vigorará por vinte exercícios financeiros, fixa limites individualizados para despesas primárias dos órgãos integrantes daqueles orçamentos e estabelece, nos termos do § 1º do art. 107, o método para sua determinação. Na prática, significa o congelamento das despesas primárias, acarretando grande impacto para as políticas sociais e, neste contexto, para as políticas educacionais (Dourado, 2019, p. 11).

Essa reforma atendeu aos interesses dos lobistas do capitalismo e dos usurpadores do dinheiro público. Como pensar em congelamento de gastos em áreas tão sensíveis como saúde, educação, funcionários públicos e políticas públicas? “Tudo isso é uma parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte envolvidos em valores da sociedade de mercadorias, como

algo lógico e natural” (Mészáros, 2008, p. 82). Diante das evidências, pode-se concluir que as políticas educacionais nesse governo:

[...] bem como para outras áreas, não contou com discussões propositivas e fundamentadas por parte do candidato Bolsonaro. Por outro lado, a inexistência do debate, ou ainda a fragilidade de uma proposta não assegura a inexistência de um projeto de sociedade, bem como de um projeto de educação, pois os eixos basilares podem estar delineados, ainda que de modo difuso, ou ainda a dispersão pode ser intencional (Oliveira, 2019, p. 197).

A reforma trabalhista aprovada no governo de Michel Temer foi realizada em 2017, com a Lei (13.567/2017)⁸. Com essa reforma, houve uma transformação profunda no conjunto de Leis da (CLT – Consolidação das Leis do Trabalho), sob o discurso de geração de emprego, mas na prática seguiu os interesses de mercado e desmontelou a CLT. O processo dialógico dessa reforma foi verticalizado, “de cima para baixo”, com viés autoritário e arranjos já estabelecidos entre o Congresso e o governo, sem a participação dos movimentos sindicais.

Jair Bolsonaro foi eleito em 2018, apoiado por uma base ultraconservadora e financeira/capitalista, empenhada em prosseguir o projeto neoliberal iniciado por Michel Temer. O filósofo francês Pierre Lévy, em entrevista ao jornal *El País*, descreve a vitória de Bolsonaro da seguinte maneira:

A vitória de Bolsonaro é uma derrota da esquerda, mas é uma derrota muito mais importante da direita. Bolsonaro a devorou. Essa direita liberal, limpa, republicana, que quis construir um país de costas para a ditadura, essa direita é o objetivo principal de Bolsonaro. Ele quer acabar com ela e em parte conseguiu. Hoje ela está fora do jogo (Lévy, 2018).

Segundo Lévy (2018), Bolsonaro “derrotou mais a direita que a esquerda”; a ultradireita ganhou da esquerda, do centro e da direita. A Reforma da Previdência⁹, desenhada e formulada no governo de Temer, foi executada no governo Bolsonaro. Nesse cenário, destaca-se o interesse dos neoliberais, que se apoia na “teoria do capital humano” por responder melhor, sob uma perspectiva economicista, aos princípios sustentados por essa tendência. A lógica do mercado e a função da escola se reduzem à formação dos “recursos humanos”, mão de obra na estrutura de produção (Bianchetti, 2005).

Perante esse dilema que envolve as políticas educacionais e o Estado, é necessário adotar uma postura ativa e propositiva. Como relata o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1997, p. 155 *apud* Aguiar, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primórdios da humanidade e seus processos evolutivos, a materialização do Estado se fez necessária. Com o passar dos anos, ele se concretizou, passando pelo império, feudalismo, república, capitalismo, neoliberalismo e outros períodos que ainda podem surgir. Essas mutações se manifestaram de diversas maneiras, incluindo conflitos, guerras, posses, conquistas e perdas, compondo o Estado desde sua origem até os dias atuais. No Brasil, esse processo ocorreu de maneira mais tardia, mas a dinâmica não foi muito diferente, passando por vários períodos desde a colonização até a contemporaneidade.

O processo de redemocratização no Brasil foi de grande relevância para o país, assumindo uma proposta progressista e promovendo uma sociedade cidadã, conforme apresentado na Constituição Federal de 1988. Houve avanços no processo democrático, como eleições e a escolha de nossos representantes. Na década de 1990, com o governo de FHC, que deveria concretizar a Constituição de 1988, surgiu um governo liberal alinhado às políticas internacionais neoliberais. Nos governos Lula e Dilma, o país retomou a busca pela materialidade constitucional, com avanços significativos na área social e políticas educacionais de inclusão e acessibilidade, o que provocou um progresso no campo educacional.

Nos governos Temer e Bolsonaro, houve um desmonte do aparato do Estado, com reformas voltadas ao mercado que afrontaram a Constituição Federal de 1988, acarretando na fragilização das instituições públicas e do processo democrático. Esses foram tempos difíceis para as políticas sociais e educacionais, agravados pela Pandemia de COVID-19¹⁰, que atingiu todos significativamente, causando danos irreparáveis à saúde dos brasileiros e à educação.

Com a mudança de governo, Lula assume o desafio de reconstruir o Estado democrático de direito e suas políticas, trazendo esperança de novos rumos para as políticas educacionais. Portanto, é necessário resgatar a educação emancipadora para construir e reconstruir o país, reintegrando-o ao cenário mundial.

NOTAS

1. Preâmbulo: Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.
2. O professor Milton Santos considera a existência de pelo menos três mundos em um só. O entendimento desses mundos passa pela compreensão da globalização. Santos identifica esses mundos como a percepção, a realidade e a possibilidade. O mundo que percebemos é a globalização como fábula. O mundo real é a globalização como perversidade. O mundo como possibilidade é outra globalização. Após a Guerra Fria, a busca pelo domínio do mercado mundial levou muitas empresas a procurar mão de obra barata e exploratória e novos consumidores. O desmonte do Estado e do bem-estar social transformou o humanismo em consumo voraz, o grande fundamentalismo do capital. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM. Acesso em: 20 jan. 2023.

Lei de diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>. Acesso em: 19 jun. 2024.

3. O Fundeb, que envolve o financiamento de todas as etapas e modalidades da educação básica, foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Ele substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006 e era direcionado ao Ensino Fundamental.

Fundo de Investimento Estudantil (FIES) disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

4. Programa Universidade para Todos (PROUNI) disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

Emenda Constitucional número 95, de 15 dezembro de 2016 disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

Alteração da CLT, Lei 13.467 de 13 jul. 2017 disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

5. Nova Previdência de 2019 disponível em: <http://www.brasil.gov.br/novaprevidencia/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

A COVID-19 é uma infecção respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Trata-se de um beta coronavírus descoberto em amostras de lavado bronco alveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 20 jan. 2023.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”: Orientações Hegemônicas no MEC e no CNE. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <https://abrir.link/eLSFZ>. Acesso em: dez. 2022.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. Coleção Questões da Nossa Época. 4. ed. v. 56. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

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

- DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e224639, p. 1-24, 2019.
- LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 9-29, abr. 2021.
- IANNI, Otávio. **A ideia de um Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LÉVY, B-H. Bolsonaro derrotou mais a direita do que a esquerda. **Jornal El País**, São Paulo, 26 nov. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/25/politica/1543176331_063342.html. Acesso em: jan. 2023.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra, 1997. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”: Orientações Hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <https://abrir.link/eLSFZ>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- SENADO FEDERAL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- SAVIANI, Demerval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista Histedbr On-line**, Campina – SP, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018.
- SINGER, A. ARAUJO, C. BELINELLI, L. **Estado e democracia: uma introdução ao estudo da política**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: Porto Alegre, 2023.
- VAN ZANTEN, A. Politiques éducatives. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.) **Dictionnaire de l'éducation**. Paris: Quadrige/PUF, 2008.

POLÍTICAS PARA AS INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Os paradoxos do público-privado

MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto intenciona apresentar um ensaio teórico conceitual acerca das Políticas para as Infâncias no país e indicar possibilidades para que o direito à Educação das crianças seja, de fato, exercido.

O Brasil, país economicamente colonizado, se organizou na forma de capitalismo tardio, o que subentende que a par das características comuns ao processo de capitalismo global como movimento de acumulação interna e as mudanças sociais dele decorrentes, agregou-se processos de transição com características próprias e específicas na trajetória de seu desenvolvimento, em certo sentido, de forma similar ao que ocorreu nos países da América Latina. A base econômica agrário-exportadora engendrou diversas formas de capital, assim como a constituição de estruturas de dominação capitalistas (Draibe, 1985).

Tais características ensejaram a criação do Estado Brasileiro, em conformidade com as transformações sociais presentes nas diferentes fases da industrialização, por meio do equacionamento, da sobreposição e da imposição de interesses políticos de setores sociais dominantes da sociedade em relação a outros segmentos, adquirindo feições

centralizadoras e unificadoras, com um aparelho burocrático-administrativo e formas repressivas e ideológicas de controle e de legitimação.

Um tipo de Estado que se adianta às forças sociais de transformação, não articuladas objetivamente (Draibe, 1985). Ainda segundo a autora, o Estado brasileiro inaugura, a partir da década de 1930, as primeiras iniciativas na área social, com uma perspectiva de subordinação e controle dos interesses subalternos no âmbito do Estado, o que intensificou as estruturas capitalistas de dominação, com respostas tímidas às demandas de bem-estar social, na forma de um “*welfare state à brasileira*”.

Esse contexto brasileiro, caracterizado por Florestan Fernandes (2020) como revolução burguesa, voltado à criação e à dinâmica do mercado interno, com uma elite oligárquica agrária e escravagista, capaz de subjugar os destinos econômicos do país aos interesses desse grupo social, com práticas, em geral, coronelistas e de mandonismo local, operou a fusão do “velho/arcaico” (a antiga aristocracia agrária comercial) com o “novo” (as elites dos imigrantes com seus descendentes), sendo que, na sequência histórica, o arcaico serviu para financiar o moderno, o processo de industrialização, como uma lógica que atravessa gerações, tanto na política, como na economia.

Por essa característica disfuncional, o Estado brasileiro, com feições de ornitorrinco, se assemelha de um animal estranho que pode ser classificado como réptil, pássaro e mamífero, preso a um impasse evolutivo (Oliveira, 2018).

Com essas características, o país tem no subdesenvolvimento uma ação intencional, perpetuando explorações, com políticas sociais descontínuas, focalizadas e compensatórias dirigida a grupos vulnerabilizados, resultando em uma concentração de riqueza cada vez maior nas mãos de poucos e uma maioria vulnerabilizada. Nessa conjuntura, o liberalismo econômico, mesmo que apresentado de forma não hegemônica, com seus desdobramentos e contradições, por meio do direito de propriedade (seu instrumento fundamental), ocupou lugar importante desde o século XIX no país, diferente de outras economias no mundo, o que não beneficiou o conjunto da sociedade.

Essa condição político-econômica cumpriu papel redistributivo no âmbito das políticas sociais, como um instrumento de legitimação

da ordem político-social e de fornecimento de mão-de-obra assalariada à indústria, estruturadas em princípios de autofinanciamento e focalizadas socialmente, o que limita o contingente de beneficiários e torna os investimentos sociais cada vez mais regressivos, ao contrário do enfoque redistributivo de países em que o Estado de Bem-Estar Social de fato desempenhou esse papel com base no aumento da capacidade de consumo das famílias e dos investimentos sociais do governo.

A par da conformação econômica do Brasil, do ponto de vista interno e externo, permanecem, ainda na atualidade, tensões no que se refere aos temas sociais e dos direitos, com recorrentes políticas de austeridade que se colocam em oposição ao pacto social celebrado pela Constituição Federal de 1988 – CF/1988 (Brasil, 1988), cujas perspectivas encontram-se ameaçadas e que trazem consequências diretas para a população.

As ameaças se revelam por meio de ataques à esfera pública envolvendo processos de desregulamentações, de privatizações e de ajustes fiscais, do financismo, do abocanhamento dos fundos públicos, próprios da fase atual capitalista de feições neoliberais, entendida como uma nova racionalidade que não só limita o desenvolvimento social, como alcança as subjetividades humanas.

Tal concepção se ancora na mira do quanto menor a presença do Estado, melhor para que um segmento diminuto da população possa cada vez concentrar mais riquezas, com poderosas alavancas de concorrência interindividual, sendo o Estado compreendido à semelhança de uma empresa de direito privado. Assim, desaparece a figura do cidadão, que é substituída pela figura do consumidor, a quem a sociedade não deve nada (Dardot; Laval, 2016).

Esse quadro reforça ainda mais as desigualdades já existentes no país e que estão atravessadas pelos temas econômicos, raciais, regionais e de gênero, uma vez que as oportunidades no ponto de partida não são equitativas para os cidadãos, o que provoca injustiças e o consequente predomínio de privilégios (Chauí, 1995). Entre os aspectos que estão nas raízes das desigualdades no país, se destacam: a má distribuição de renda e da riqueza, o acesso deficitário à Educação, a má administração dos recursos públicos, os orçamentos públicos e investimentos governamentais insuficientes e a não garantia de serviços

básicos para ampla parcela da população, notadamente, a mais vulnerabilizada socialmente (Oxfam, 2024).

As políticas sociais, e especialmente, no caso da Educação, no contexto das reformas educacionais em curso no país, a partir da década de 1990, foram traduzidas como estratégia de alívio da pobreza, de privilégio de poucos, em detrimento dos direitos (universais), uma vez que não contribuem para alterar a estrutura social desigual e autoritária da sociedade brasileira, no máximo, auxiliam na gestão do Estado neoliberal.

Isso se faz por meio de programas de transferência de renda como componente central de ações de proteção social que não se vinculam e não alcançam os temas estruturais da exploração, da precarização do trabalho e da distribuição da riqueza, com a agravante de serem tematizadas no plano individual e não coletivo e da participação, com vistas à eventual transformação social (Oliveira; Duarte, 2005; Bello, 2016).

Nessa perspectiva é importante trazer ao debate as formas como as populações vulnerabilizadas enfrentam as diferentes maneiras de produção da vida, em que os direitos fundamentais são transformados em mercadorias, nesse âmbito, as políticas para as infâncias se destacam por considerar que não há uma única forma de compreender a infância, estas se apresentam de forma plural como condição para se viver os tempos de ser criança em uma sociedade marcada pelas diferenças e pelas desigualdades (Gomes, 2022).

DA CARIDADE AOS DIREITOS: O LUGAR DAS CRIANÇAS NAS POLÍTICAS SOCIAIS/EDUCACIONAIS

A própria terminologia utilizada para se referir às crianças e adolescentes até a CF/1988, posteriormente reforçada e ampliada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Federal n. 8.069/90 (Brasil, 1990) é signatária da maneira como a sociedade representava esse segmento etário da maior importância para o desenvolvimento humano: o menor, sobretudo no campo da assistência social e da justiça, ao se referirem aos sujeitos vulnerabilizados economicamente, em geral, em situação irregular, nas formas de punição e de controle, o que reforçava a ideia da representação de criança no mundo, como um vir-a-ser, um projeto, aquele que ainda não é.

No caso brasileiro, tal representação esteve presente desde as crianças indígenas, no processo de ocupação das terras brasileiras pelos portugueses, com as crianças escravizadas e suas famílias, sem contar as altas taxas de mortalidade infantil e os filhos de uniões ilegítimas e crianças abandonadas, em geral, fruto de violações de direitos.

Nos períodos colonial, imperial e republicano, as crianças eram tratadas à semelhança dos adultos, com o predomínio da disciplinarização, da correção e da repressão, com forte caráter moralista e, nos casos de infrações, considerados um problema para a sociedade. É na CF/1988 e no ECA que as crianças passam a ser consideradas sujeitos em desenvolvimento. Portanto, sujeitos de direitos, com os cuidados de proteção integral e de integração social, realizados coletivamente, por meio da família, da sociedade e do Estado.

Dessa forma, as políticas para as infâncias ganham destaque pelo caráter de prevenção e de compensação de carências, notadamente no campo da assistência social, como políticas de caridade aos mais necessitados.

No campo educacional, há na CF/1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN) – Lei Federal 9.394/96 (Brasil, 1996) a definição de que crianças são sujeitos de direitos, com as creches entendidas como ambientes educativos e a educação infantil, em creches e pré-escolas, como direitos da criança (e não somente das mães trabalhadoras) sendo a educação infantil, a primeira etapa da educação básica.

Explicitamente o artigo 205 da CF/1988 (Brasil, 1988) garante a perspectiva do direito natural, da dignidade, da inclusão e da formação integral, por meio de uma educação humana plena, ao assegurar que: “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.”

Essa mudança de concepção sobre a criança como sujeito de direitos, fruto de construção histórica, coloca novas responsabilidades para o Estado, a sociedade e as políticas públicas, considerando que o surgimento das instituições educacionais/escolares está diretamente ligado à ideia de infância e aos ambientes de socialização desse ser em desenvolvimento, com as finalidades de criar e transmitir valores e

conhecimentos das culturas, possibilitar a formação de vínculos, de experiências, interações e encontros, de modo a levar os sujeitos a se posicionarem como cidadãos, seres humanos plenos e fruidores de direitos (Gomes, 2023, 2021; Charlot *et al.*, 2022).

INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INTEGRAL: OS PARADOXOS DO PÚBLICO E DO PRIVADO

As políticas para as infâncias pressupõem a busca da equidade, da inclusão e da igualdade de direitos, visando a garantia do desenvolvimento integral, que é mais do que a ampliação da jornada (do tempo) nas instituições educacionais, sendo necessário considerar a qualidade desse tempo, do espaço, a concepção pedagógica, os profissionais, a infraestrutura física e material, a alimentação, entre outros aspectos.

Por educação integral entendemos o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. De forma horizontal, a educação integral é construída como projeto coletivo e plural, com o protagonismo das crianças, adolescentes, jovens, famílias, educadores, gestores e representantes dos territórios locais e de forma vertical, articulada aos diferentes níveis e modalidades educacionais, evitando segmentações que transformam crianças em desenvolvimento em alunos, sendo priorizada a dimensão cognitiva (Arroyo; Abramowicz, 2014; Moll, 2012; Gomes; Lamas; Kohatsu, 2022).

Dessa forma, as políticas de educação integral devem ser capazes de se articular aos demais equipamentos e setores locais, com ações intersetoriais, objetivando a criação de uma rede de proteção social das infâncias.

Por essa razão, no âmbito das políticas intersetoriais há que se cuidar da interseccionalidade, como expressão dos atravessamentos e dos enigmas do mundo atual. Ela pode ser entendida como práxis crítica e criativa, perpassada pelos temas de classe, do racismo, do patriarcado, de gênero, da sexualidade, da nacionalidade, da capacidade, da etnia e da faixa etária como temas inter-relacionadas e que se afetam mutuamente (Collins; Bilge, 2021). Nas palavras das autoras: “a interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (Collins; Bilge, 2021, p. 245).

Em uma instituição de educação integral, tal como já apontavam os Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930 (Azevedo *et al.*, 1984), a base é uma educação laica, gratuita, pública e democrática, que ocorre pela formação integral do sujeito/cidadão e a articulação das diversas experiências educativas do seu território, explicitada em finalidades e perspectivas de gestão democrática que favoreçam processos de aprendizagens de todos os envolvidos no saber-fazer educacional.

A educação integral pode se traduzir em diferentes arranjos, por meio de projetos, experimentos, grupos de interação, integração de sujeitos e espaços do território na escola e vice-versa, com ações intencionalizadas e previstas no Projeto Político Pedagógico, fruto de ação coletiva da escola e das ações educativas para além dos seus muros. A educação em territórios colabora ainda com políticas de planejamento que, por sua vez, colaboram para orientar ações permanentes de políticas urbanas.

Em se tratando de crianças muito pequenas (os bebês), o tempo integral de permanência nas creches, por exemplo, oportuniza o trabalho e a organização das famílias, com a segurança de que os filhos estão cuidados e protegidos e se define também como uma estratégia de enfrentamento da pobreza e da miséria.

Além desses fatores, as creches são um ambiente de desenvolvimento integral, de trocas e de interações em um período etário de profundas transformações, um tempo abreviado de aprendizagens sobre si, o outro, o próprio corpo, as linguagens, as experiências, as emoções e as formas de ser, estar e de representar/simbolizar o mundo. Assim compreendido, educar e cuidar na educação infantil são processos indissociáveis.

Essa visão holística, que tem a criança como centro do processo de desenvolvimento e de aprendizagem em instituições com ambientes flexíveis e abertos, difere da cultura escolar, a partir do ensino fundamental, sendo que, nos níveis subsequentes de escolaridade há a predominância, em geral, de tempos, espaços, conteúdos e rituais regrados, disciplinadores e padronizados, o que pode levar à segmentação dos sujeitos e dos procedimentos de ensinar-aprender.

O fato de a criança permanecer mais tempo nas instituições educacionais/escolares significa também a possibilidade de que os educadores possam observar indícios de casos de violações de direitos (das

famílias, da sociedade e do próprio Estado). Dessa forma, quanto maior for a articulação, a confiança recíproca e o envolvimento das instituições educacionais/escolares com as famílias, e os seus territórios de pertença, maiores serão as probabilidades de se construir redes inter-setoriais e de colaboração e de proteção às infâncias.

Em tempos neoliberais, de processos de desregulamentação governamental, de ajustes fiscais e de privatizações que se configuram com menor presença do Estado e maior presença do mercado nas Políticas (Laval, 2004), o Estado passa a ser culpabilizado por ser grande e garantidor de políticas sociais. Na prática, sem investimentos, os serviços ficam sucateados, tornando-se ineficientes e insuficientes para o atendimento às demandas sociais, o que explicita a intencionalidade do Estado em transferir para a sociedade as responsabilidades que são da esfera estatal, levando, de forma contraditória, grupos sociais a demandar o surgimento e a institucionalização do chamado Terceiro Setor, com serviços mantidos por Organizações Não Governamentais (ONGs), especialmente nos meios urbanos (Apple, 2003).

Esse quadro é observado nas últimas décadas no país, com a tendência de privatização das políticas sociais, notadamente as políticas para as infâncias, que tem como pano de fundo as fragilidades financeiras da maioria dos municípios, devido às formas de arrecadação e de repartição dos impostos no país, o que gera desequilíbrios e disparidades regionais, que têm base na concentração das atividades econômicas, levando os entes federados mais pobres à escolha de maneiras mais econômicas para garantir a ampliação dos serviços, pelas demandas crescentes, o que se faz, em geral, pelo sistema de conveniamento, em especial no atendimento em creches, para crianças de zero a três anos de idade (Rosemberg, 2002).

Vejamos o caso ilustrativo da ampliação de vagas em creches no município de São Paulo, a maior rede de creches do país, inicialmente com instituições filantrópico-caritativas, criadas no início do século XX, o que reafirma, no seu nascedouro, a omissão do Estado com relação a essa etapa educacional (assistencial, à época). Somente na década de 1950 é que a ampliação de vagas em creches acontece, por meio de uma política de conveniamento com entidades assistenciais-beneficentes, o que só se ampliou ao longo dos anos.

O registro da primeira creche mantida diretamente pelo poder público municipal paulistano ocorre em 1969 e, na sequência, diferentes arranjos institucionais passaram a se consolidar, a saber: a) as creches diretas, os Centros de Educação Infantis/CEIs, mantidos totalmente pelo poder público municipal com prédios municipais, infraestrutura, servidores públicos concursados e efetivos (e poucos terceirizados); b) as creches conveniadas, os CEIS/conveniados, que funcionam em prédios da própria entidade mantenedora (uma instituição assistencial), com funcionários de responsabilidade da entidade e recebem recursos per-capita do município para custear as despesas; c) os CEIs indiretos, que funcionam em prédios públicos, com funcionários mantidos e gerenciados por uma instituição assistencial, com recebimento de per-capita do município para o custeio das despesas e, d) por fim as creches totalmente privadas, de inteira responsabilidade da instituições, com cobrança de mensalidades às famílias e que, em geral, não trazem o nome de creche ou CEI, uma vez que o nome “creche” vem carregado ao estigma de ser vinculado a um serviço historicamente dirigido às crianças/famílias mais pobres da sociedade (Nascimento; Silva, 2015; Franco, 2009).

Os estudos sobre a relação entre o atendimento de crianças pequenas em creches no município de São Paulo indicam a tendência crescente de diferentes governos de São Paulo na ampliação da política de conveniamento como política pública prioritária e como maneira de baratear o custo-educação dessa etapa educacional (a única etapa não obrigatória no âmbito da educação básica), em detrimento da abertura de instituições diretamente mantidas pelo poder público municipal, em um contexto político-econômico de valorização do privado e de desvalorização do público, despendendo recursos díspares. O valor do atendimento da rede direta é duas vezes maior que o valor auferido pelas instituições conveniadas – e que se revela na estrutura dos prédios, na formação exigida, na carreira e na jornada de trabalho dos profissionais (entre outros aspectos) – o que traz consequências óbvias para os direitos, a qualidade educacional e a educação integral, na perspectiva que adotamos aqui (Nascimento; Silva, 2015; Arelaro, 2008).

Assim, em meio a escassez de recursos públicos, em função dos cortes da diminuição de investimentos na área social/educacional, os representantes do capital veem nesse nicho um grande negócio, em

geral com a presença crescente de empresas que lucram com essa condição. Trata-se de disputar os fundos públicos, nos diferentes níveis e modalidades educacionais, que vão desde as já citadas políticas de conveniamento, a compra de pacotes que induzem políticas educacionais, na linha do gerencialismo, da performatividade e do controle, programas de formação de professores e gestores, junto com material didático/ midiático de provedores privados.

Ressalta-se ainda as tendências de oligopolização do setor, com fusões de empresas e a aquisição de marcas e grupos brasileiros por corporações multinacionais, salientando-se o papel desses grupos empresariais na definição da agenda educacional em nível global, na explícita intenção de criar ou ampliar mercados (Ball, 2005; Garcia, 2011; Adrião, 2013).

Assim, ficam prejudicados e comprometidos os avanços conquistados no plano legal como as políticas de educação integral, a concepção de que as crianças são sujeitos de direitos, a autonomia das instituições educacionais/escolares a autoria e o trabalho intelectual dos educadores/professores/gestores.

A padronização e a reprodução em série de procedimentos de gestão e de formação de professores, com materiais “tamanho único” contendo atividades, rotinas, conteúdos e resultados mensuráveis, distanciados das reais necessidades dos que fazem a Educação nas unidades educacionais/escolares, especialmente ao não se considerar a especificidade das crianças e suas famílias, é um risco para os avanços citados anteriormente (Formosinho, Machado, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse breve ensaio objetivamos trazer uma perspectiva sobre o contexto das políticas dirigidas às infâncias no país e o terreno de disputas e seus paradoxos e os riscos de redução do direito à Educação de crianças, período etário da maior importância para o desenvolvimento humano.

Temos assistido no Brasil e no mundo, no contexto de políticas globais, uma economia baseada no financismo-rentismo, aliada às diferentes formas de exercício do poder político contemporâneo, com a não concretização, de fato, de políticas sociais, notadamente em

governos que se comprometeram com a melhoria da condição social da população e que, ao estarem na gestão pública, se alinham às estruturas de poder, como resposta aos clamores dos credores e do mercado, fragilizando e limitando a qualidade de vida da população, pela adesão à políticas de austeridade e de ajustes fiscais que comprometem os investimentos na área social.

Certamente representaria uma grande contribuição às transformações sociais se o Estado brasileiro fizesse a opção por priorizar a educação como peça importante e, junto com outros setores sociais, fizesse alavancar um outro projeto de país, capaz de superar a condição de dependência econômica que persiste em caracterizá-lo.

As consequências da escolha por se manter como país dependente e desigual, muito arriscadas no sentido dos deslocamentos de lugar político, pelo desencantamento dos cidadãos com políticas públicas que se limitam a fazer a gestão da pobreza e que não alteram estruturalmente os alicerces que geram as desigualdades, são apontadas por Mattei (2023, p. 174):

Como fenômeno do século XX, a austeridade se materializou em um projeto tecnocrata liderado pelo Estado em um momento sem precedentes de emancipação política dos cidadãos (que conquistaram o direito ao voto pela primeira vez) e demandas crescentes por democracia econômica. Desse modo, a austeridade deve ser entendida pelo que é e continua sendo: uma reação antidemocrática às ameaças de mudança social vindas de baixo para cima.

Trata-se de uma armadilha em tempos de crise, ao se fazer a gestão da coisa pública em que a própria política permanece estagnada e sem alternativas para alterar as bases que estruturam as relações de poder, ao mesmo tempo que não possui a correlação de forças sociais necessárias às mudanças, ou como afirmava Gramsci (2022, pg. 69): “a crise consiste basicamente no fato de que o velho está morrendo e o novo ainda não pode nascer. Nesse interregno, uma grande variedade de sintomas mórbidos aparecem.”

As perspectivas observadas nas políticas para as infâncias e a educação integral historicamente no Brasil, especialmente no contexto de políticas neoliberais vivem um paradoxo, oscilando, como ondas ou um jogo de percurso: ora há avanços legais significativos, ora há retrocessos na escolha da forma de operacionalização dessas políticas, com

flagrante opção dos poderes públicos de minimização de custos e de investimentos (mesmo em governos democrático-populares), colocando em risco as conquistas operadas no plano legal, conforme já afirmamos anteriormente, tais como a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a relação e a dimensão da participação nos governos (o que alargaria o arco social de forças políticas) e que colabora com políticas mais alargadas, do direito às cidades, entre outros avanços.

Por outro lado, no contrapelo e como contradição às políticas gestadas verticalmente, assistimos, como forma de resistência, ações educativas da parte de grupos e de instituições dirigidas às infâncias que se organizam de forma horizontalizada e que desafiam as políticas públicas, consequência de práticas e de relações que se estabelecem com os territórios locais, como perspectivas de fluxos que contém um processo dinâmico e sistêmico de ações gestadas de baixo pra cima, dos territórios para os gabinetes (Alves *et al.*, 2023; Salla, 2022).

Como expressões de ações educativo-populares, induzem os governos a definir políticas de direitos e inclusivas em que todos caibam, que prezam a autonomia das instituições educativas e o fortalecimento dos territórios, ao privilegiarem as condições de infraestrutura física e material das instituições e as condições dignas de trabalho dos profissionais, assim como a qualidade do tempo e dos espaços das crianças e dos profissionais nesses ambientes educativos, além das relações com as famílias.

É nesse cenário que políticas intersetoriais ganham força, integrando ações, ao objetivar a criação de redes de proteção às infâncias, protagonizadas por agentes públicos que visam a transformação social, comprometidos e enraizados nos territórios e nas culturas locais (sem se restringir a eles) e que atuam sobre valores que se diferenciam dos valores neoliberais, que são os valores da cidadania, da justiça, do bem-comum e da solidariedade, buscando solucionar problemas reais, advindos da profunda desigualdade social do país e das intersecções presentes nas relações de poder e na crueldade presente nas diversas camadas que compõem o tecido social.

Em síntese, consideramos que o direito pleno à educação e à educação integral de todas as crianças é resultado da opção política e da

ação de agentes públicos, em diferentes níveis e esferas de governo, de feições republicanas e comprometidos com a justiça social, a qualidade social da Educação, a gestão democrática e o presente e o futuro das novas gerações, o que supõe a existência e a garantia de outros direitos sociais, especialmente quando tais agentes públicos são inquiridos e ameaçados pelos interesses privados.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana Sardenha. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 434-460, ago. 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 03 jul. 2024.

ALVES, Antonia Cleide *et al.* **Onde antes só havia chão**: a História como possibilidade no Bairro Educador em Heliópolis/SP, Rio de Janeiro: Synergia, 2023.

APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercados, padrões, deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

ARELARO, Lisete Gomes. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **Público e Privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 53-66.

ARROYO, Miguel Gonçalves; ABRAMOWICZ, Anete. **A reconfiguração da escola**: entre a negação e a afirmação de direitos. São Paulo: Papirus, 2014.

AZEVEDO, Fernando *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 65 (150), p. 407-425, maio/ago 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2024.

BELLO, Carlos Alberto. Percepções sobre Pobreza e Bolsa Família. In SINGER, André; LOUREIRO, Isabel. (org.). **As contradições do Lulismo**: a que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo, 2016, p. 157-184.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Federal n. 9.394/96**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Federal n. 8.069/90**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 6 de jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jun. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultura Política e Política Cultural. **Revista Instituto de Estudos Avançados**, n. 9 (23), p. 71-84. IEA: São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoam/marilena-de-souza-chaui>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso; MOLL, Jaqueline; GOMES, Marineide de Oliveira. (Orgs.). **A Pedagogia e Infância que queremos**. São Paulo: Uniprosa/EaDes, 2023. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/wp-content/uploads/2023/11/A-pedagogia-e-a-infancia-que-queremos.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2022.

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

DRAIBE, Sônia. **Rumos e metamorfoses**: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Currículo e Organização: as equipes educativas como modelo de organização pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 5-16, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no1/1.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

FRANCO, Dalva de Souza. Gestão de Creches para Além da Assistência Social: transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. 2009. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-151933/>. Acesso em: 8 jul. 2024.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. (coord.) As parcerias público-privado para a compra de “sistemas de ensino”: análise das consequências para a organização do trabalho na escola, 2011. **Relatório de Pesquisa**, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

GOMES, Marineide de Oliveira Gomes. As vozes das infâncias, dos educadores e as Políticas Educacionais: a escuta sensível como dispositivo pedagógico. **Revista Teias**, v. 24, n. especial, p. 212-228, abr./jun. 2023. Disponível em: [https://tadcuto,+68199-255852-1-CE+FINAL%20\(16\).pdf](https://tadcuto,+68199-255852-1-CE+FINAL%20(16).pdf). Acesso em: 17 jul. 2024.

GOMES, Marineide de Oliveira. Direito à Educação e Políticas Públicas para as Infâncias: o Bairro Educador de Heliópolis/SP. In ALVES, Cleide Antonia *et al.* **Onde antes só havia chão**: a História como possibilidade no Bairro Educador, Heliópolis, Rio de Janeiro: Synergia, 2022, p. 29-44. Disponível em: <https://synergiaeditora.com.br/wp-content/uploads/2023/04/ONDE-ANTES-SO-HAVIA-Interativo-R-1.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

GOMES, Marineide de; LAMAS, Janaína; KOHATSU, Marcia Calçada. Crianças, infâncias e suas vozes para a educação integral e as políticas educacionais. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 9, n. 1, p. 35-43, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows/Downloads/CRIAN%C3%87AS,+INF%C3%82NCIAS+E+SUAS+VOZES+PARA+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+INTEGRAL+E+AS+POL%C3%8DTICAS+EDUCACIONAIS%20\(11\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/CRIAN%C3%87AS,+INF%C3%82NCIAS+E+SUAS+VOZES+PARA+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+INTEGRAL+E+AS+POL%C3%8DTICAS+EDUCACIONAIS%20(11).pdf). Acesso em: 3 jul. 2024.

GOMES, Marineide de Oliveira. Notas sobre a infância e o direito à Educação em tempos pandemônicos. In CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso; CAVALLET, Valdo José. (org.). **Por uma educação democrática e humanizadora**, vol 1. São Paulo: Uniprosa/EaDes, 2021, p. 73-76. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/09/por-uma-educacao-democratica-e-humanizadora.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: introdução ao estudo da Filosofia - A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira, 7ª ed., vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar.: Londrina/PR: Planta, 2004.

MATTEI, Clara E. **A ordem do capital**: como economistas inventaram a austeridade e abriram caminho para o fascismo. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2023.

MOLL, Jaqueline (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago; SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção política. **Fineduca - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 1-15, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67575/38749>. Acesso em: 8 jul. 2024.

OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil: uma biografia não autorizada**. São Paulo: Boitempo, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 6 jun. 2024.

OXFAM BRASIL. **Desigualdades S.A.:** como o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação política. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/desigualdade-s-a/#:~:text=Alguns%20dos%20principais%20destaques%20do,para%20acabar%20com%20a%20pobreza>. Acesso em: 6 jun. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2kLRyVZ>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SALLA, Lala. **A construção da luta e de suas gentes:** o Bairro Educador em Heliópolis e região. Caderno 1: os cinco princípios. São Paulo: Unas, 2022. Disponível em: https://proec.ufabc.edu.br/images/projetos/projetos-2022/A_constru%C3%A7%C3%A3o_da_luta_e_de_suas_gentes_o_Bairro_Educador_de_Heli%C3%B3polis_e_Regi%C3%A3o_C1-compactado.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Examinando as Resoluções n. 2/2019
e n. 4/2024 em suas transições

JUSSANI DERUSSI
LUZINETE BARBOSA LYRIO
SILVIA REGINA CANAN

Neste capítulo, trazemos à baila os efeitos do neoliberalismo na educação e, principalmente, na formação de professores. Buscamos apoio nos aportes teóricos de Dardot e Laval (2016); Apple (2020) e; Freitas (2018), além das Resoluções n. 2/2019 e n. 4/2024.

Dardot e Laval (2016) compreendem que o neoliberalismo transforma as escolas e universidades em mercadorias. Isso gera competição pela busca das melhores instituições, resultando na exclusão de classes e na normatização¹ dos sistemas educacionais, que passam a ser alinhados aos interesses econômicos e ao lucro. Essa dinâmica é marcada pelo controle de professores e alunos por meio de provas e índices de desempenho de aprendizagem.

De acordo com Apple (2020), o neoliberalismo, com seu foco na privatização, mercantilização e competitividade, tem influenciado significativamente as políticas educacionais e a formação de professores.

1 O sistema normatizado atua sob a ótica da coação tanto econômicos como sociais, cuja função era obrigar os indivíduos a governar a si mesmos sob a pressão da competição, segundo os princípios do cálculo maximizador e uma lógica de valorização de capital. Espécie de novo regime de evidências que se impôs aos governantes de todas as linhas como único quadro de inteligibilidade da conduta humana (Dardot e Laval, 2016, p. 5).

Freitas (2018) discute como as políticas neoliberais têm impactado a educação, especialmente na formação de professores. O pesquisador argumenta que a agenda neoliberal na educação promove uma visão empresarial que valoriza a eficiência, a competição e a padronização em detrimento da qualidade pedagógica e do desenvolvimento integral dos estudantes.

O objetivo deste texto é analisar as Resoluções n. 2/2019 e n. 4/2024, destacando as continuidades e rupturas nas suas transições, bem como os pontos convergentes e divergentes entre elas. Especificamente, busca-se identificar como cada resolução reflete as tendências neoliberais na formação inicial e continuada dos professores. A questão central da pesquisa é: como as Resoluções n. 2/2019 e n. 4/2024 influenciam a formação de professores no contexto das políticas educacionais neoliberais?

Em 2019, 2020 e 2024, foram publicadas resoluções que tratam da formação de professores. Essas resoluções foram aprovadas em períodos com características importantes que merecem reflexão, como o governo de extrema direita de Jair Bolsonaro. Conforme sinalizado por Laval e Vergne (2020), as consequências dramáticas da pandemia da COVID-19 deram uma primeira ideia do que nos espera se não fizermos uma mudança radical na organização das sociedades. Além disso, essas resoluções estão alinhadas com as medidas que vinham sendo propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na agenda Educação 2030.

Desse modo, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Pleno (CP) n. 2/2019 e n. 4/2024 promovem alterações que suscitam compreender quais são os elementos conceituais existentes nas diretrizes norteadoras que modificam o fazer pedagógico dos professores que atuam na educação básica brasileira, além de impactar mudanças na sociedade. Ainda, segundo Laval e Vergne (2020), a educação é cada vez mais considerada como um bem amplamente privado pertinente a um discurso econômico padronizado.

Quanto à metodologia do estudo, está balizada em pesquisa documental, revisão bibliográfica nas bases científicas, respaldadas em literaturas acadêmicas sobre neoliberalismo, políticas educacionais e formação de professores, com seleção de artigos e livros que abordam os

temas. Quanto a tipologia, optamos pela exploratória e explicativa, em concordância com Gil (2007) este tipo de pesquisa se preocupa em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Concernente a abordagem, elegemos a qualitativa. Também foi realizada uma análise comparativa das resoluções em estudo, pois na comparação com as duas diretrizes, conseguimos evidenciar as semelhanças e diferenças, bem como, as concepções teóricas e os impactos na formação de professores utilizando da análise de conteúdos baseado em Bardin (2011).

O texto está composto em 05 (cinco) seções. A primeira é a introdução, na qual apresentamos a contextualização, a justificativa e o objetivo geral, além da descrição da problemática do estudo em pauta e do percurso metodológico. Na segunda seção é abordado um panorama cronológico e histórico das políticas educacionais neoliberais e a formação de professores. Nesta senda, fizemos uma reflexão das mudanças políticas e econômicas globais e nacionais a partir de 1970 até os dias atuais. Na terceira, apresentamos as percepções das Resoluções n. 2/2019 e n. 4/2024, assim como as respectivas análises comparativas. A quarta seção versa sobre os impactos na formação de professores no contexto neoliberal. E, por fim, as considerações finais, com as evidências/impressões sobre as leis no contexto neoliberal.

HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O desenvolvimento das políticas educacionais neoliberais e a formação dos professores podem ser compreendidos em um contexto histórico que reflete mudanças políticas e econômicas globais a partir da década de 1970. Desse modo, organizamos essa seção de modo cronológico-histórico, trazendo à baila as políticas educacionais neoliberais, bem como a formação de professores.

Nos anos de 1970, o neoliberalismo começou a ganhar força com a ascensão de governos conservadores no Reino Unido, com Margaret Thatcher, e nos Estados Unidos, com Ronald Reagan. Esses líderes promoviam políticas de desregulamentação, privatização e redução do papel do Estado na economia. No que corresponde à educação, houve mudanças a partir desse período, começou-se a questionar a eficácia

do sistema educacional público e a promover soluções baseadas no mercado, como a introdução de *vouchers* educacionais.

Observamos a expansão das políticas neoliberais nos anos 1980. Nos Estados Unidos, o governo Reagan promoveu cortes no financiamento federal para a educação e incentivou a competição entre escolas. No Reino Unido, o governo Thatcher implementou reformas que incluíam a introdução de escolas ‘*grant-maintained*’ (autônomas) e maior ênfase na gestão local. Podemos sublinhar que o Relatório ‘*A Nation at Risk*’, publicado em 1983, nos EUA, criticava severamente o sistema educacional americano e advogava por reformas que aumentassem a competição e a responsabilização das escolas.

Já na década de 1990, constatamos a Consolidação das Reformas, pois as políticas neoliberais se corporificam em muitos países. Nos EUA, o movimento de escolas *charter* ganhou força. No Reino Unido, continuam as reformas iniciadas por Thatcher, com a introdução de *rankings* de escolas e maior autonomia administrativa. A partir deste momento é perceptível a influência global, pois instituições internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional começaram a promover políticas educacionais neoliberais nos países em desenvolvimento, condicionando empréstimos a implementação de reformas educacionais baseadas no mercado.

Tratando-se do Brasil, sublinhamos o período do Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) que deu início à abertura econômica e das primeiras tentativas de desregulamentação e privatização em diversos setores, incluindo a educação, centralizou o foco na modernização e eficiência administrativa. Em seguida, o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com a implementação de reformas estruturais neoliberais, com ênfase na redução do papel do Estado e na promoção do mercado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, embora tenha trazido avanços, também abriu espaço para a expansão da iniciativa privada na educação; introdução do sistema de avaliação de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que colocam maior ênfase na *accountability* e na padronização dos resultados educacionais e, por fim, a Promoção das Parcerias Público-Privadas (PPPs) na educação.

No que concerne à Formação de Professores, a LDBEN, Lei n. 9.394/1996, estabeleceu novas diretrizes para a formação de professores, enfatizando a necessidade de formação ao nível superior para os docentes do ensino fundamental e médio. Promoveu a flexibilização dos currículos e a autonomia das instituições de ensino superior na elaboração de programas de formação de professores. Importante sublinhar o incentivo à participação de instituições privadas na formação de professores, aumentando a oferta de cursos de licenciatura no setor privado. Também houve a introdução de sistemas de avaliação para cursos de formação de professores, como o Exame Nacional de Cursos (ENC), que mais tarde se transformaria no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Ao avançar mais uma década, verificamos que foi implementada, em 2001, uma lei nos EUA denominada de *No Child Left Behind* (NCLB), promulgada pelo governo de George W. Bush, foi um exemplo marcante de política educacional neoliberal. Ela aumentou a ênfase na responsabilização das escolas por meio de testes padronizados e vinculou o financiamento ao desempenho dos alunos. Os autores Guisbond, Neill e Schaeffer (2013), em seus estudos, dão ênfase que muitas escolas, particularmente aquelas servindo alunos de baixa renda, tornaram-se pouco mais que programas de preparação para testes. Os autores ainda afirmam que os dados acumulados ao longo de dez anos apontam: 1) a NCLB afetou severamente a qualidade do ensino e a sua equidade; 2) a NCLB não conseguiu aumentar significativamente o desempenho acadêmico médio ou estreitar expressivamente as diferenças de desempenho. Nesta senda, destacamos que muitos países latino-americanos, influenciados por pressões externas e internas, adotaram reformas educacionais neoliberais, incluindo a promoção de escolas privadas e a implementação de sistemas de avaliação padronizados.

O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), de certa forma, assegurou a manutenção de alguns princípios neoliberais, mas com um maior foco em políticas sociais e de inclusão. Promoveu a expansão do ensino superior público, com a criação de novas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), um incentivo ao setor privado por meio de bolsas de estudo para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior.

Com a expansão do Ensino Superior Público, sobreveio a criação de novas universidades e institutos federais, intensificando o foco na formação de professores. Nesse mesmo íterim nasce o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como lastro o incentivo à formação de professores por meio de bolsas para estudantes de licenciatura, promovendo a aproximação entre teoria e prática. Não obstante, é notório as parcerias com o setor privado, mas com maior ênfase em políticas inclusivas e sociais, as quais são uma das premissas do governo Lula.

Na década seguinte, precisamente nos anos 2010, foi lançado pelo governo de Barack Obama o programa *Racetothetop*, este programa os incentivava a adotar reformas educacionais neoliberais, como a expansão das escolas *charter* e a avaliação baseada no desempenho dos professores. Diante do exposto, destacamos os estudos de Laval (2019), principalmente a obra denominada “A Escola Não é uma Empresa: o Neoliberalismo em ataque ao ensino público”. Ressaltamos que este livro aborda criticamente a influência do neoliberalismo na educação pública, incluindo a promoção de escolas *charter* como parte dessa agenda. Ele argumenta contra a comercialização da educação e defende um sistema educacional público robusto. Outro autor que trata de forma crítica é o professor Freitas (2018), em sua obra “A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias”, na qual discute como a reforma educacional empresarial, muitas vezes promovida por grupos de direita, adota antigas ideias neoliberais para reformar a educação. O autor inclui uma análise das escolas *charter* como parte dessas reformas e os impactos delas na educação pública.

Durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), observamos a continuação das políticas de expansão do ensino superior público, bem como o incentivo ao setor privado. Um exemplo disso foi a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que envolvia parcerias com instituições privadas para oferecer cursos técnicos e profissionalizantes.

No que corresponde à formação do professor, destacamos que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei n. 13.005, estabeleceu metas específicas para a formação e valorização dos professores, incluindo a melhoria dos cursos de licenciatura e a formação continuada. Instituiu, também, incentivos para que os professores da rede

pública continuassem sua formação ao nível de pós-graduação. Embora com o decênio do PNE vencido, muito do estabelecido, não só para formação de professores mas também para as demais metas, não foi efetivado conforme previsto, é possível afirmar que somente 25% das metas foram atendidas. Podemos elencar alguns dos motivos: falta de financiamento adequado; descontinuidade políticas; desigualdades regionais e sociais; gestão e governança; formação de professores inadequada, além de baixa remuneração e valorização; crise política e econômica; impacto da pandemia da COVID 19, dentre outros elementos e circunstâncias.

Enfatizamos que com a destituição do Governo Dilma, por meio de um golpe, deu-se início o Governo de Michel Temer (2016-2018), neste constatamos a retomada mais intensa de políticas neoliberais. Em 2017, foi implementada a Reforma do Ensino Médio, impactando, mais uma vez, a formação de professores com novas diretrizes para os cursos de licenciatura. Também proporcionou uma maior flexibilização curricular que estabeleceu diretrizes para os currículos de formação de professores, alinhando-os com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O governo ainda incentivou a participação do setor privado na oferta de ensino técnico e profissionalizante. Além disso, favoreceu o aumento do número de escolas cívico-militares, que representam uma forma de privatização indireta da gestão escolar.

Importante salientar que, ao longo da década, houve crescente resistência e críticas às políticas educacionais neoliberais, com movimentos como o *'Opt Out'*, nos EUA, no qual pais e alunos se recusaram a participar de testes padronizados, e protestos de professores em diversos países contra a privatização e os cortes de financiamento. Este histórico demonstra como as políticas educacionais neoliberais se desenvolveram e se espalharam globalmente, moldando sistemas educacionais de maneiras significativas, enquanto também geraram resistências e debates sobre o futuro da educação pública.

No Brasil, no período de (2019-2022), com o Governo de Jair Bolsonaro, fica evidente o fortalecimento das políticas neoliberais, com ênfase na privatização e na desregulamentação. É perceptível a expansão das escolas cívico-militares, impactando a formação de professores com diretrizes específicas para essas escolas. Além de promoção de políticas que incentivam a gestão privada e militar das escolas

públicas. Além das revisões nos currículos e nas diretrizes educacionais com um foco conservador e neoliberal, implicando em revisões nos currículos dos cursos de formação de professores. Sublinhamos a Resolução CNE/CP n. 2/2019. Essa resolução demonstra um enfoque tecnocrático e reducionista, desvalorização das ciências humanas, formação fragmentada, desvalorização da formação teórica e crítica, dentre outros elementos a considerar.

O terceiro governo Lula, que iniciou em 2023, enfrenta o desafio de conciliar políticas educacionais públicas com as pressões neoliberais, buscando garantir uma formação de professores que atenda às necessidades contemporâneas e promova a equidade e a qualidade no sistema educacional brasileiro. Ressaltamos que ainda existem tensões com abordagens neoliberais, como parcerias público-privadas e a pressão por resultados de desempenho.

O neoliberalismo é um sistema de acumulação dominante e uma forma contemporânea de capitalismo. Suas deliberações são acompanhadas por políticas de privatização, liberalização financeira e ataques que restringem o escopo do estado de bem-estar social. Suas características e ideologias advêm do estado globalizado (Saad Filho; Morais, 2018). Segundo os autores, os governos neoliberais procuram limitar a expansão da cidadania e restringir o escopo do estado de bem-estar social emergente.

Desta forma, as políticas educacionais no Brasil prosseguem sendo objeto de debate e disputa, com um equilíbrio suscetível entre tendências neoliberais e demandas por uma educação pública, inclusiva e de qualidade. A pandemia da COVID-19 ampliou ainda mais as desigualdades educacionais e moveu a discussões sobre a necessidade de fortalecer o sistema público de educação. Ademais, evidenciamos que a formação de professores no Brasil enfrenta o contratempo de equilibrar as demandas do mercado com a necessidade de uma formação crítica e reflexiva.

PERCEPÇÕES DAS RESOLUÇÕES N. 2/2019 E N. 4/2024 COM AS RESPECTIVAS ANÁLISES COMPARATIVAS

A partir da aprovação da Resolução do CNE/CP n. 2/2019, transpõe-se certo recorte do que vinha estabelecido em 2015, documento que surgiu por interesse do Ministério da Educação (MEC), juntamente com o CNE, que passa a reger 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). A Resolução, apoiando-se teoricamente pelo § 8º do artigo 62 da LDBEN, estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica) (Brasil, 2019).

A redação norteadora direciona a formação de professores para executar os conhecimentos essenciais estabelecidos na BNCC, aprovada pelas Resoluções CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, e CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 trata da formação de professores e das competências e habilidades necessárias para atender ao currículo escolar essencial. No entanto, desvincula-se da formação continuada e da valorização profissional, propondo uma nova resolução para abordar esses temas.

Quanto à Resolução do CNE/CP n. 4/2024, nasce do interesse do CNE, que nomeia uma comissão bilateral, com finalidade de realizar estudo e fomentar participação nacional *online* sobre o tema formação de professores. A equipe construiu o histórico desde a criação das licenciaturas no Brasil, nos anos de 1930, e menciona que as reformas políticas educacionais iniciaram primeiramente na Europa, nos anos de 1990, sendo influenciadas pelo movimento reformista na formação de professores da Educação Básica no EUA e Canadá, logo deu início também na América Latina e no Brasil (Brasil, 2024).

O parecer também aborda a polissemia das expressões ‘competência’ e ‘habilidade’, bem como o viés econômico e político presente em suas definições. Frequentemente, o conceito de competência é criticado no contexto das reformas para a formação de professores. Essas críticas estão relacionadas ao controle e à ideologia de mercado, que associam a avaliação do desempenho à regulação do trabalho docente.

Outro aspecto da Resolução faz análise comparativa dos documentos (Pareceres e Resoluções entre os anos 2002 e 2024), em que frisa a LDBEN, o Brasil possui 4 (quatro) Resoluções elaboradas e aprovadas no âmbito do CNE e sancionadas pelo MEC, que orientam formação de professores do magistério, conforme, dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Resoluções e o que estabelecem sobre formação de professores

Nº	Resoluções	Estabelece sobre formação de professores
1º	Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.
2º	Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.
3º	Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e continuada ao nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). [Revogou a Resolução CNE/CP n. 1/2002].
4º	Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019	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)

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das Resoluções (Brasil, 2002; 2006; 2015; 2019).

Nos objetivos da Resolução CNE/CP n. 2/2019, são definidos os parâmetros Curriculares Nacionais para a Formação Inicial ao Nível Superior, dos Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente no território nacional. A BNC-Formação diz ter foco e referência na implantação da BNCC, instituída pelas Resoluções CNE/CP n. 2/2017 e CNE/CP n. 4/2018.

Direcionando a formação docente e o desenvolvimento profissional do futuro licenciado para as competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Segundo a Resolução CNE/CP n. 2/2019, as competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, que integram essa Resolução, compõem a BNC-Formação. Quanto às competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais são interdependentes e sem hierarquia, integram-se e se complementam na ação docente.

É importante destacar que o tema em questão tem sido amplamente evidenciado devido às descontinuidades e rupturas nas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. Essa situação gera preocupação entre diversos segmentos acadêmico-científicos e pesquisadores, incluindo a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE).

No entanto, em relação ao neoliberalismo, Nóvoa (2017) destaca que as reformas políticas têm gerado um sentimento crescente de insatisfação. Essas reformas promovem políticas de formação docente que levam à desprofissionalização e desafiam as universidades, resultando em um conjunto de ações que tendem à privatização da educação, característica dos tempos neoliberais.

Ainda é possível acrescentar como efeitos de mudanças de políticas com fins neoliberais um crescente número de instituições no país como se observa, ainda que em face das novas orientações da esfera federal, grandes mudanças estão se configurando na oferta de cursos de licenciatura à distância; os primeiros indícios já podem ser constatados no atual panorama dos cursos de formação para a docência no Brasil (Gatti *et al.*, 2019).

Mediante a introdução das leis em foco, e apoiados em autores como Nóvoa (2017), Gatti *et al.* (2019), Freitas (2018) entre outros, analisaremos e apontaremos as continuidades e/ou rupturas entre os

documentos listados acima, identificando como cada uma reflete tendências neoliberais na formação inicial e continuada dos professores, que influenciam ou não formação dos professores no contexto das políticas educacionais neoliberais. Assim sendo, no Quadro 2 relacionamos os principais pontos das Resoluções n. 2/2019 e n. 4/2024.

Sobre os pontos convergentes entre as resoluções, podemos registrar: formação prática e teórica, pois ambas as resoluções enfatizam a importância da articulação entre teoria e prática na formação de professores; formação continuada, tanto uma como outra considera o reconhecimento da necessidade de formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes e integração com a educação básica, neste tópico, as duas consideram a valorização da integração entre instituições de ensino superior e escolas de educação básica para uma formação mais contextualizada.

No que versa sobre os pontos divergentes, salientamos que, no que concerne a inclusão e diversidade, a Resolução n. 4/2024 coloca um foco maior na formação para a inclusão e diversidade em comparação com a Resolução n. 2/2019. Sobre tecnologia na educação, a Resolução n. 4/2024 incorpora um enfoque significativo nas competências digitais e no uso de tecnologias, algo que é menos destacado na Resolução n. 2/2019. Quanto a interdisciplinaridade e flexibilidade curricular, a nova resolução promove mais interdisciplinaridade e flexibilidade curricular, contrastando com uma estrutura curricular mais rígida da resolução anterior e, por fim, a atualização de 2024 inclui um maior foco em competências socioemocionais, refletindo uma visão mais holística da formação docente na educação infantil, formação a distância e formação continuada.

Quadro 2 – Principais pontos das resoluções 2/2019 e 4/2024

Nº	Principais pontos da resolução n. 2/2019	Principais pontos da resolução n. 4/2024
1	Formação Baseada em Competências: Enfoque em competências e habilidades específicas para a atuação docente, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Inclusão e Diversidade: Maior ênfase na formação para a inclusão e diversidade, preparando os professores para lidar com diferentes contextos culturais e sociais.
2	Carga Horária e Estrutura Curricular: Determinação de uma carga horária mínima para os cursos de licenciatura e formação pedagógica. Inclusão de estágios supervisionados como parte essencial da formação inicial.	Tecnologia na Educação: Integração das tecnologias digitais na formação docente, reconhecendo a importância das competências digitais no ensino moderno.
3	Prática Pedagógica: Ênfase na articulação entre teoria e prática, com atividades práticas desde os primeiros anos do curso.	Interdisciplinaridade e Flexibilidade Curricular: Promoção da interdisciplinaridade e flexibilidade curricular, permitindo uma formação mais adaptada às necessidades locais e aos interesses dos estudantes.
4	Formação Continuada: Importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes.	Atualização de Competências: Revisão das competências e habilidades exigidas dos professores, com foco em competências socioemocionais e práticas inovadoras de ensino.
5	Integração com a Educação Básica: Estímulo à integração entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica.	Estágios e Parcerias: Fortalecimento dos estágios supervisionados e das parcerias com escolas de educação básica, com maior foco na realidade escolar e na prática, docente.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das Resoluções (Brasil, 2019; 2024).

IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL

De acordo com Gatti *et al.* (2019), iniciar na profissão e exercer a docência é um trabalho complexo, ainda conta com o grande dilema da educação, suas reformas educacionais e currículos que, em sua maioria, não atendem a realidade das práticas escolares, fatores que o novo professor algumas vezes tem compreensão simplista e acaba não dominando o saber conduzir o fazer pedagógico. Concluir um curso de pedagogia e ingressar na profissão requisita inúmeras habilidades, compreensão, leitura de mundo, conhecimento sobre os alunos, organização de currículo entre outros para exercer o ofício.

A formação, inicial e continuada, desempenha um papel fundamental na construção e renovação do cotidiano da docência. Estudar e se aperfeiçoar é preciso para o progresso na carreira do professor, segundo os autores, os cursos de formação inicial nem sempre atendem estas necessidades docentes, como explicam:

O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa. A compreensão desta complexidade é problema uma vez que na representação do que se chama de academia – os envolvidos com a educação superior e com a formação de professores – há uma imagem simplista sobre essa formação (Gatti *et al.*, 2019, p. 41).

Por trás desse olhar elementar sobre a complexidade de exercer a profissão de professor, existem desafios a serem enfrentados. E, muitos futuros professores, desconhecem. Para os autores, perpassa em conhecer quais seriam estes desafios, implica em apreciar o contexto escolar e seus alunos.

Os resultados preliminares indicam que a Profissão de Professor Pedagogo sofre uma pressão intensa das agências internacionais, visando preparar o professor com habilidades e competências docentes para atender às demandas de conhecimentos exigidos para o século XXI, frente à globalização. Além disso, é possível notar o progresso da Agenda Global da Educação, que está relacionada, na sua maioria, aos escopos e interesses da economia política internacional e modificando,

consequentemente, a formação continuada em rede e em exercício com parcerias de órgãos bilaterais.

Apple (2020) sublinha o impacto do neoliberalismo na educação e crítica como as políticas neoliberais transformaram a educação em uma mercadoria, promovendo a privatização de escolas e a introdução de lógicas de mercado nas instituições públicas. Ele aponta que essas políticas priorizam, frequentemente, resultados mensuráveis, como testes padronizados, em detrimento de uma educação mais holística e democrática. E quanto à formação de professores, Apple observa que o neoliberalismo tem promovido uma abordagem tecnocrática, na qual os professores são treinados para seguir *scripts* e currículos rígidos, em vez de serem incentivados a desenvolver uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Isso, segundo ele, limita a capacidade dos professores de atuar como agentes de mudança social.

Freitas (2018) segue a mesma lógica de Apple (2020) quanto à educação e à formação de professores na perspectiva do neoliberalismo, haja vista a educação é tratada como um produto e os estudantes são vistos como consumidores, as escolas como empresas que devem competir por ‘clientes’. Esse modelo enfatiza resultados mensuráveis, como testes padronizados, muitas vezes desconsiderando o contexto e as necessidades específicas dos alunos. No que concerne a formação de professores, o autor adverte que uma formação técnica é rápida e ainda assevera que a reforma empresarial da educação tende a promover uma formação técnica, focada em competências específicas e na aplicação de métodos padronizados, ao invés de uma formação crítica e reflexiva. Há uma ênfase em treinamentos rápidos e práticos, muitas vezes oferecidos por empresas ou organizações privadas, em vez de uma formação aprofundada e teórica nas universidades. Ademais, chama atenção para a desvalorização do professor como intelectual e enaltece que os professores são vistos como meros executores de políticas e métodos prescritos, o que desvaloriza seu papel como agentes críticos e inovadores no processo educativo. Ressalta ainda que essa abordagem pode levar à desprofissionalização do magistério, reduzindo a autonomia dos professores e sua capacidade de adaptar o ensino às realidades específicas de seus alunos.

E, por fim, é importante destacar o impacto nas condições de trabalho. As políticas neoliberais frequentemente resultam em

condições mais precárias, com maior carga horária, menor estabilidade e salários inadequados. Consequentemente, um ambiente de trabalho mais competitivo e controlado pode afetar negativamente a saúde mental e a motivação dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentou objetivo analisar as Resoluções n. 2/2019 e n. 4/2024, destacando as continuidades e rupturas nas suas transições, bem como os pontos convergentes e divergentes entre elas. Nesse contexto, trazemos críticas às Resoluções n. 2/2019 e n. 4/2024, observando que elas refletem preocupações com a formação de professores adequada às complexidades e diversidades do contexto brasileiro. As abordagens tecnocráticas, a desvalorização das ciências humanas e a falta de atenção às realidades locais são pontos críticos que, segundo especialistas, precisam ser reconsiderados para garantir uma educação de qualidade e promotora de justiça social.

Quanto à pergunta de pesquisa, circunscreve-se a saber como as Resoluções n. 2/2019 e n. 4/2024 influenciam a formação de professores no contexto das políticas educacionais neoliberais. Ambas têm gerado debates e críticas na comunidade educacional. Podemos evidenciar alguns pontos, a saber: enfoque tecnocrático, pois a Resolução n. 2/2019 foi criticada por adotar uma abordagem tecnocrática na formação de professores, enfatizando competências técnicas e práticas em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Nesse viés, apresentamos o impacto desse enfoque, haja vista, isso pode limitar a capacidade dos professores de desenvolver uma compreensão mais profunda das questões sociais e políticas que influenciam a educação. Outro ponto corresponde a desvalorização das Ciências Humanas, consideramos que a resolução tende a desvalorizar as disciplinas das ciências humanas e sociais na formação de professores, favorecendo conteúdos mais técnicos e específicos, essa desvalorização pode resultar em professores menos preparados para lidar com a diversidade cultural e social em sala de aula. Cabe também destacar a formação fragmentada, com ênfase em competências específicas, que pode levar a uma formação fragmentada, na qual os professores são treinados para executar tarefas específicas, sem uma compreensão integrada do processo educativo.

Posto isso, denunciamos que pode prejudicar a capacidade dos professores de atuar de maneira holística e reflexiva.

No que concerne à Resolução n. 4/2024, podemos sublinhar alguns pontos, a saber: continuidade da abordagem tecnocrática, embora tenha trazido algumas mudanças, continua a enfatizar uma abordagem tecnocrática e de competências. Assim sendo, mantém as limitações da resolução anterior, dificultando a formação de professores críticos e reflexivos. Outro ponto é a inadequação às realidades locais, compreendemos que a resolução pode não considerar adequadamente as diferentes realidades regionais e locais do Brasil, aplicando um modelo homogêneo de formação, que pode não ser eficaz em todos os contextos. Desta forma, pode levar a uma formação de professores que não atende às necessidades específicas de diferentes comunidades e escolas. Outro ponto de insuficiência sobre a formação continuada, destacada na Resolução n. 4/2024, é não oferecer uma estrutura robusta para a formação continuada dos professores. Evidenciamos que isso é problemático, pois a formação continuada é essencial para que os professores possam se atualizar e responder às mudanças nas demandas educacionais e sociais. Ainda sublinhamos a falta de diálogo com a comunidade educacional, ambas as resoluções foram criticadas por serem desenvolvidas com pouca participação da comunidade educacional, incluindo professores, pesquisadores e outros *stakeholders*. Ressaltamos que a falta de diálogo pode resultar em políticas que não refletem as necessidades e opiniões daqueles que estão diretamente envolvidos no processo educativo.

As legislações discutidas aqui, para avançar na formação de professores no contexto neoliberal, deveriam estabelecer padrões mínimos de qualidade para a formação inicial e continuada. As leis devem não apenas garantir, mas assegurar que todos os professores recebam uma formação sólida e consistente. Além disso, é fundamental permitir que estados e municípios adaptem programas às suas necessidades específicas, garantindo que a formação de professores seja relevante e eficaz em diferentes contextos. Ademais, melhores salários e condições de trabalho são essenciais para atrair candidatos mais qualificados e motivar os atuais professores a se aperfeiçoarem continuamente. Também é importante incentivar a colaboração entre instituições de ensino superior e escolas para facilitar a aplicação prática dos conhecimentos

adquiridos na formação inicial. Essas medidas ajudam a centralizar e fortalecer uma política educacional mais coerente e favorável à formação de professores, assegurando uma melhoria contínua na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Para finalizar, enfatizamos que a Resolução n. 4/2024 reflete uma tendência neoliberal ao enfatizar a gestão e a eficiência em detrimento de uma formação crítica e humanística. Destacamos a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e democrática na formação docente, que vá além dos critérios técnicos e quantitativos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel. **A luta pela democracia na educação**: lições de realidade sociais. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo/SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, n. 93, p. 11, maio 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-superior/ensino-superior-brasil/resolucoes-2006/cne-cp-1-2006.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, n. 34, p. 8, fev. 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-superior/ensino-superior-brasil/resolucoes-2002/cne-cp-1-2002.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho 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 (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, n. 125, p. 8, jul. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-superior/ensino-superior-brasil/resolucoes-2015/cne-cp-2-2015.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. 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). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019>. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, maio, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 2 jun. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2016.

FREITAS, Luís Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova Direita, Velhas Ideias. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.; ALMEIDA, Patrícia. História e contemporaneidade: formação e trabalho de professores e professoras. In: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia (org.). **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília/DF: UNESCO, 2019. p. 15-44. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2007.

GUISBOND, Lisa; NEILL, Monty; SCHAEFFER, Bob. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? **Revista Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 33, n. 119, p. 405-430, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87323122005.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian.; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2020.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 47, 2017.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil neoliberalismo versus democracia**. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2018.

DIDÁTICA CRÍTICA

Desconstruindo paradigmas neoliberais na educação

GIOVANNA MARTIN-FRANCHI

A educação contemporânea, em um contexto marcado pela ascensão do neoliberalismo, enfrenta desafios intensos que têm moldado as políticas educacionais em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil. O neoliberalismo, com sua ênfase na mercantilização, privatização e padronização do ensino, impõe uma lógica de competição que muitas vezes desconsidera as necessidades e realidades dos estudantes, perpetuando desigualdades sociais e limitando o potencial transformador da educação. Nesse cenário, a Didática Crítica emerge como uma resposta teórica e prática que busca desconstruir esses paradigmas opressivos, promovendo uma educação que valoriza a justiça social, a inclusão e a diversidade.

Este capítulo apresenta um diálogo sobre os pressupostos teóricos da Didática Crítica como resposta para as investidas das concepções neoliberalis na educação no Brasil. É um diálogo tecido a partir da participação nas discussões e contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Para tal, autores como Dardot e Laval (2016), Filho e Moraes (2018) e Apple (2020) contribuem para a compreensão dos pressupostos do neoliberalismo na educação, dialogando também com autores como Pimenta (2019, 2023), Candau (2008), Freire (2005) e

Franco (2019), entre outros, que preconizam pressupostos da perspectiva da Didática Crítica na educação como elemento essencial para enfrentar as diligências de políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro.

A Didática Crítica propõe uma abordagem pedagógica que desafia as hierarquias e as normas estabelecidas, incentivando a reflexão crítica sobre as estruturas de poder que permeiam o ambiente escolar. Essa perspectiva não apenas resiste às pressões por resultados mensuráveis, mas também busca propiciar aos professores o desenvolvimento de práticas que priorizem a emancipação dos alunos e a construção de um espaço educacional democrático. Assim, este texto propõe explorar os pressupostos da Didática Crítica, analisando suas implicações na formação de professores e na prática pedagógica, e destacando a importância de uma educação que transforme realidades e promova a equidade. A seção Neoliberalismo e Educação: análise dos impactos na prática educativa analisa a influência do neoliberalismo na educação contemporânea, destacando como ele transforma instituições de ensino em mercados competitivos. Em *Didática Crítica: conceitos e pressupostos* são apresentados os elementos que perpassam a Didática Crítica e como a formação inicial e contínua de professores é relevante para desenvolver práticas pedagógicas que resistam às imposições neoliberais e promovam uma educação mais justa e democrática. Na seção *A Didática Crítica na formação de Professores* aborda-se a relevância da formação docente com um enfoque crítico ao neoliberalismo, promovendo práticas educativas que integram conhecimento disciplinar e pedagógico para uma educação democrática. Em *Propostas para a transformação educacional: alinhamento com a Didática Crítica* busca-se compreender como os princípios da Didática Crítica podem fundamentar a transformação educacional, superando perspectivas neoliberais na formação docente e nas práticas pedagógicas, ao integrar currículos inclusivos e formação contínua dos professores. Na seção *A Escola da Ponte (Portugal): exemplo de implementação da educação na perspectiva da Didática Crítica*, é abordado como os princípios da Didática Crítica dialogam com a perspectiva de escola na Escola da Ponte, uma instituição que desafia os métodos tradicionais de ensino e promove uma educação inclusiva e participativa, alinhando práticas inovadoras com a formação crítica dos alunos.

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS IMPACTOS NA PRÁTICA EDUCATIVA

A influência do neoliberalismo na educação contemporânea, conforme Dardot e Laval (2016) nos apresentam, é um fenômeno complexo que se manifesta através de diversas práticas e políticas. O neoliberalismo emergiu como uma resposta às crises do capitalismo no final do século XX, com raízes teóricas em pensadores como Friedrich Hayek e Milton Friedman. Ele se caracteriza pela ênfase no livre mercado, desregulamentação, privatização e redução do papel do Estado na economia. No contexto educacional, essas ideias têm promovido a transformação das instituições de ensino em mercados competitivos, onde a educação é tratada como um investimento individual e não como um direito humano.

Entre os principais aspectos desse impacto, destacam-se a mercantilização, privatização e padronização da educação. Esses processos têm moldado profundamente o cenário educacional, transformando a educação em um produto comercializável, incentivando a transferência de responsabilidades educacionais do setor público para o privado e buscando uniformizar os processos educacionais.

Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo não se limita à simples retirada do Estado, mas sim à sua reconfiguração para servir aos interesses do mercado. O Estado neoliberal cria um ambiente regulatório que protege interesses empresariais e promove a competição. Na educação, isso se traduz em políticas que priorizam resultados quantificáveis e a eficiência operacional das instituições, frequentemente à custa da equidade e da qualidade educativa.

No contexto neoliberal, os indivíduos são transformados em “neossujeitos”, cujas vidas são caracterizadas pela exposição ao desempenho e pela vigilância constante. Na educação, isso se manifesta na pressão para alcançar altos níveis de desempenho acadêmico, frequentemente medidos por testes padronizados e rankings. A vigilância e o controle, através de monitoramento contínuo e avaliações rigorosas, visam garantir que estudantes e professores atendam às expectativas impostas pela lógica neoliberal.

A subjetividade neoliberal promove a ideia de que os indivíduos devem se autogerir e competir para sobreviver e prosperar. Na

educação, essa mentalidade se traduz na autoavaliação constante e na visão da educação como um investimento que deve render frutos econômicos. A educação deixa de ser um fim em si mesma e se torna um meio para alcançar sucesso no mercado de trabalho. Isso resulta em uma transformação das atividades educacionais em produção, investimento e cálculo de custos, muitas vezes desconsiderando o desenvolvimento integral dos estudantes (Dardot; Laval, 2016).

A ênfase no individualismo e na mobilidade promovida pelo neoliberalismo contrasta com os esforços para fortalecer a solidariedade coletiva. No ambiente educacional, isso pode levar à fragmentação social, onde a competição individualista substitui a cooperação e a colaboração. Estudantes são incentivados a buscar a excelência pessoal, frequentemente em detrimento do trabalho em equipe e da construção de uma comunidade escolar solidária.

O sujeito neoliberal é frequentemente descrito como o “homem-empresa”, que organiza sua vida em torno dos princípios do mercado. Esse modelo se reflete na administração das escolas e universidades, que muitas vezes adotam práticas empresariais, como gestão por resultados e terceirização.

Essas mudanças transformam a maneira como a educação é percebida e administrada, priorizando a eficiência e a produtividade em vez da qualidade e da equidade educacional. O neoliberalismo enfatiza a busca por eficiência e flexibilidade, o que se traduz em uma pressão constante para que os estudantes sejam não apenas eficientes em seus estudos, mas também adaptáveis às mudanças rápidas do mercado de trabalho. Essa pressão pode criar um ambiente educacional estressante, onde o prazer pelo aprendizado é substituído pela necessidade de conformidade e desempenho (Dardot; Laval, 2016).

O sujeito neoliberal é caracterizado por um engajamento total e uma dedicação excessiva às suas atividades. Os autores enfatizam ainda que, na educação, isso se traduz na expectativa de que estudantes e professores se vejam como empreendedores de si mesmos, constantemente buscando melhorar suas habilidades e empregabilidade. Essa visão promove uma cultura de autoexploração, onde a dedicação ao trabalho e ao estudo é valorizada, muitas vezes ignorando os impactos negativos na saúde mental e no bem-estar.

O neoliberalismo impõe uma nova lógica normativa que molda e influencia as práticas institucionais e o comportamento dos sujeitos deste contexto. Na educação, isso pode ser visto na adoção de currículos padronizados e avaliações rígidas que muitas vezes desconsideram as necessidades e contextos individuais dos estudantes. Essa abordagem homogênea pode ser excludente e limitante, ignorando as particularidades e a diversidade dos alunos.

A influência do neoliberalismo na educação contemporânea, conforme analisada por Dardot e Laval (2016), é um fenômeno que transforma profundamente as práticas e políticas educacionais, promovendo uma visão mercantilizada e competitiva da educação, que muitas vezes contrasta com os princípios de equidade e inclusão.

A relação entre neoliberalismo e educação é abordada por Filho e Moraes (2018), que indicam como as políticas neoliberais moldam o ensino, promovendo a mercantilização, privatização e padronização. Essas tendências desafiam os professores a repensar suas práticas pedagógicas, incentivando a competição entre escolas e a avaliação baseada em testes padronizados como principais indicadores de sucesso educacional.

Essa abordagem busca eficiência por meio de parcerias público-privadas, muitas vezes em detrimento da equidade educacional e da participação democrática. A mercantilização da educação ressignifica o ensino, promovendo a transformação da educação em uma mercadoria sujeita às leis de mercado.

Destacam-se também, a partir dos autores, a privatização e as parcerias público-privadas, bem como a padronização e a avaliação baseada em testes, como elementos que perpassam a educação na perspectiva neoliberal. A privatização apresenta-se como uma tendência promovida pelo neoliberalismo na educação, incentivando parcerias público-privadas também por meio de reformas neoliberais nas políticas públicas, sendo concretizadas pela alteração de leis por emendas parlamentares. A avaliação baseada em testes na educação pela perspectiva neoliberal considera a padronização como indicadores principais de sucesso educacional (Filho; Moraes, 2018).

A ênfase em avaliações padronizadas acaba por requerer materiais específicos e, para tal, o sistema mercadológico de elaboração de

provas e materiais didáticos acaba por inundar os diferentes âmbitos da educação e do ensino, por meio das relações público-privadas nos contratos via secretarias estaduais e municipais de educação. Ou seja, moldam-se as políticas públicas municipais e estaduais para abarcar as exigências de um mercado neoliberal, que visa o lucro e a mercantilização do ensino e da educação.

Neste contexto, ocorre um fomento à competição entre escolas e a busca por eficiência através de parcerias público-privadas. O neoliberalismo introduz a lógica de mercado na educação, transformando-a em uma mercadoria a ser consumida e ofertada, onde a eficiência e a competitividade são valorizadas em detrimento da qualidade educativa e da equidade social. As palavras “eficácia” e “competitividade” são elementos norteadores dessa perspectiva educacional.

Ao privatizar a educação, conforme Filho e Moraes (2018), o neoliberalismo redefine o papel do Estado, reduzindo sua responsabilidade direta na provisão de educação pública e transferindo essa responsabilidade para o setor privado.

Esse processo é análogo ao movimento econômico de privatização de indústrias e serviços estatais. No contexto educacional, isso se traduz em um aumento de escolas privadas e parcerias público-privadas, onde o sucesso é frequentemente medido por parâmetros mercantilistas, como lucros, ao invés de inclusão social e desenvolvimento integral do estudante.

O sucesso educacional é medido por avaliações padronizadas, que não consideram o contexto educacional do estudante, bem como o contexto social em que a escola está inserida. A uniformidade e a comparabilidade são elementos valorizados, e os testes padronizados apresentam-se como itens para medir e comparar o desempenho de estudantes, professores e escolas, criando um ambiente competitivo similar ao mercado, onde a “qualidade” educacional é quantificada e ranqueada.

Essa abordagem, segundo Filho e Moraes (2018), ignora a complexidade e a diversidade das realidades educacionais, reduzindo a educação a uma série de métricas que podem ser facilmente manipuladas para servir a interesses econômicos. A padronização impõe um modelo de ensino que frequentemente marginaliza alunos e comunidades que não se encaixam nos moldes estabelecidos pelos testes,

reforçando desigualdades existentes e promovendo uma visão diminuta do sucesso educacional.

Em Apple (2020), compreendemos que há conceitos fundamentais que perpassam os diferentes tipos de neoliberalismo, moldando políticas educacionais em um contexto globalizado. Segundo Apple, a mercantilização, privatização e padronização são três pilares centrais do neoliberalismo, presentes em sistemas educacionais ao redor do mundo.

Essa perspectiva é ecoada por diversos teóricos críticos da educação que denunciam as implicações do neoliberalismo na educação pública. As políticas neoliberais promovem uma visão instrumental da educação, onde o valor do conhecimento é frequentemente avaliado com base em sua utilidade econômica imediata, desconsiderando o papel da educação na formação crítica e cidadã.

A padronização e a avaliação baseada em testes, bem como a privatização da educação, tornam-se práticas comuns em sistemas educacionais que adotam políticas neoliberais, como mencionado por Apple. Essas práticas resultam em uma educação focada em resultados quantificáveis, que frequentemente desconsidera a diversidade e a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, perguntamos quais elementos e conceitos podem responder a esses pormenores relacionados à educação sob a perspectiva dos pressupostos do neoliberalismo. Em resposta, apresentamos a seguir a Didática Crítica como refutação à crescente investida dos constituintes da perspectiva neoliberal na educação e na formação de professores.

DIDÁTICA CRÍTICA: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS

Neste contexto, a formação inicial e continuada de professores é essencial para que eles possam enfrentar os desafios de uma educação mercantilizada e padronizada, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a justiça social. Esta formação deve proporcionar aos professores elementos para implementar a Didática Crítica em suas salas de aula, criando espaços educacionais que promovam a reflexão crítica, a participação democrática e a diversidade cultural.

Além disso, políticas educacionais inclusivas são necessárias para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de

qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica, cultural ou geográfica. A Didática Crítica desafia práticas neoliberais na educação ao promover a emancipação e transformação social. Ela conscientiza criticamente os estudantes, valorizando a participação ativa e o diálogo, inspirada por Freire (2005), e se opõe à padronização e controle neoliberais (Pimenta, 2019, 2023).

Freire (2005) apresenta conceitos que se relacionam com a concepção de Didática Crítica, tecida por diferentes autores, entre eles Longarezi, Pimenta e Puentes (2023), como por exemplo, desafiar práticas tradicionais, e neste sentido incluímos as práticas neoliberais. Um dos conceitos abordados pelo autor é a dialogicidade, enfatiza a importância do diálogo onde professores e estudantes na troca de ideias, promovendo a reflexão crítica. Em Freire (2005), a educação deve ser uma construção conjunta do conhecimento, não uma mera transmissão de informações. Essa abordagem dialógica cria um ambiente de respeito e cooperação, onde todos contribuem e aprendem mutuamente.

A conscientização é outro pilar da pedagogia freireana. Freire (2005) propõe que a educação deve levar os sujeitos a uma compreensão crítica da realidade, permitindo que reconheçam e questionem estruturas de opressão. Esse processo contínuo de reflexão possibilita que os educandos se tornem agentes ativos em suas comunidades e na sociedade em geral.

A problematização, conforme Freire (2005), parte da realidade vivida pelos educandos. Os temas abordados devem ser relevantes e significativos, desafiando os alunos a pensar criticamente sobre suas experiências e contextos. Essa prática promove um ensino contextualizado, considerando vivências e necessidades dos alunos, tornando a aprendizagem mais orgânica. O autor também enfatiza a importância da dinâmica ação-reflexão-ação na prática educativa. Esse ciclo contínuo de ação e reflexão promove aprendizado ativo e crítico, transformando alunos em participantes ativos no processo de construção do conhecimento.

A educação libertadora (Freire, 2005) critica a educação “bancária”, defendendo uma educação que liberta, promovendo autonomia e pensamento crítico. Essa educação busca desenvolver a consciência crítica dos alunos, permitindo-lhes questionar e transformar suas realidades. Esses conceitos são fundamentais para uma Didática Crítica,

oferecendo uma alternativa às práticas neoliberais na educação, que frequentemente priorizam eficiência, padronização e mercantilização.

A noção de Didática Crítica em Franco (2019) propõe uma abordagem reflexiva, dialógica e politicamente engajada na prática pedagógica, visando promover uma educação emancipatória e transformadora, capaz de resistir às imposições neoliberais. A Didática Crítica visa romper com essas práticas, promovendo uma educação que valorize a autonomia e o pensamento crítico dos alunos.

A reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as políticas educacionais visa analisar e questionar as influências do neoliberalismo na educação, promovendo uma postura crítica em relação às normas e padrões impostos. Franco (2019) indica a necessidade de desconstruir paradigmas neoliberais que permeiam a educação, como a mercantilização e a competição entre instituições. Propõe uma abordagem pedagógica que valorize a colaboração, a inclusão e a diversidade. Ao desconstruir esses paradigmas, a Didática Crítica promove uma educação que se afasta das práticas excludentes e competitivas do neoliberalismo. Nesse contexto, Franco (2019) e Pimenta (2019, 2023) compartilham o pensamento de que a formação inicial de professores se apresenta como um elemento relevante e singular para a constituição de um pensamento crítico e reflexivo sob os pressupostos da Didática Crítica.

A necessidade de formação contínua e crítica dos professores é um ponto importante, pois a formação dos professores é essencial para implementar práticas pedagógicas que resistam às imposições neoliberais e promovam uma educação transformadora. A formação contínua deve proporcionar aos professores os elementos necessários para desenvolver uma prática pedagógica crítica e emancipatória.

Esses conceitos mostram como a Didática Crítica pode desafiar as práticas neoliberais na educação. Ao valorizar a emancipação dos sujeitos, a reflexão crítica, a justiça social, a desconstrução de paradigmas, a práxis pedagógica e a formação contínua de professores, a Didática Crítica oferece uma alternativa às práticas educacionais neoliberais, buscando criar uma educação mais justa, democrática e equitativa.

Outro aspecto importante da Didática Crítica é a implementação de currículos inclusivos e diversificados. Isso envolve a adoção de currículos que valorizem a diversidade cultural e social, além de métodos

de ensino que estimulem o pensamento crítico. Tal prática desafia a homogeneização e a mercantilização do ensino promovidas pelo neoliberalismo (Silva, 2022; Franco, 2019; Candau, 2008).

Em Apple (2020), podemos tecer considerações em relação aos pressupostos da Didática Crítica. A educação, na perspectiva da Didática Crítica, busca desenvolver uma visão que valorize o coletivo no contexto educacional. Busca desconstruir os paradigmas do neoliberalismo, defendendo uma abordagem educacional inclusiva e diversificada, e procura promover práticas pedagógicas e didáticas que incentivem a reflexão crítica e a ação social, alinhando-se com a luta pela democracia na educação e garantindo voz e participação ativa dos estudantes.

Nesse contexto, as concepções e pressupostos da Didática Crítica na perspectiva de Dartot e Laval (2016), Filho e Moraes (2018), Apple (2020), Pimenta (2019, 2023), Candau (2008), Freire (2005) e Franco (2019) sugerem métodos pedagógicos que desafiam hierarquias e opressões, criando um ambiente de aprendizagem mais democrático. Essa perspectiva resiste às forças que perpetuam desigualdades, conforme discutido por Apple (2020).

A resistência às pressões por resultados é outro elemento central da Didática Crítica. Ela oferece resistência às pressões por resultados mensuráveis e à falta de recursos, promovendo práticas educativas que priorizam a justiça social e a equidade. Isso contrasta com a lógica neoliberal, que transforma a educação em um cálculo de custo e benefício.

A DIDÁTICA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os pressupostos e conceitos relacionados à Didática Crítica desempenham um papel relevante na formação de professores, fornecendo elementos indispensáveis para práticas pedagógicas que promovam uma educação transformadora e democrática. A crítica ao neoliberalismo é um dos pilares da Didática Crítica (Franco, 2019; Candau, 2008; Pimenta, 2019, 2023).

Neste âmbito, Libâneo (2015) enfatiza a integração entre conhecimento disciplinar e pedagógico como essencial para uma educação contextualizada. A Didática Crítica compartilha essa perspectiva, defendendo uma articulação entre teoria e prática que contrasta com a

abordagem neoliberal, que tende a fragmentar o ensino e a focar apenas na transmissão de conteúdo.

Em Libâneo (2015), compreende-se a formação de professores na perspectiva da Didática Crítica como uma prática crítico-reflexiva, onde os professores devem constantemente avaliar suas práticas para promover desafios às estruturas de poder estabelecidas, considerando a contextualização e a relevância do ensino e conectando-o com a realidade dos alunos. A formação de professores na perspectiva da Didática Crítica, em diálogo com os conceitos de Libâneo (2015), enfatiza a importância da inovação pedagógica, metodologias ativas e o desenvolvimento de elementos e ações crítico-reflexivas. É necessário ponderar sobre uma educação que valorize a liberdade, a criatividade e o desenvolvimento humano, em oposição à visão neoliberal que reduz a educação a um mero preparo para o mercado de trabalho. Essa abordagem oferece uma alternativa mais inclusiva e transformadora para a prática educacional. Na formação de professores, isso implica também desafiar currículos e métodos que veem a educação como um produto mercantilizado, objetivando metas de desempenho e avaliações padronizadas (Silva, 2022).

Além disso, em Libâneo (2013), compreendemos que os conceitos de planejamento, objetivos educacionais, materiais didáticos, recursos didáticos, avaliação e relação professor-aluno devem ser contextualizados e ressignificados na perspectiva da Didática Crítica, tanto na formação inicial em cursos de licenciatura quanto na formação continuada no contexto escolar.

A Didática Crítica promove uma visão de educação que valoriza o acesso a oportunidades educacionais de qualidade. Esses princípios precisam estar presentes nos elementos do processo didático no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

A formação de professores, na perspectiva da Didática Crítica, visa criar professores como agentes de mudança social. Isso requer o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e a incorporação de práticas pedagógicas que promovam a justiça social. Os futuros professores são incentivados a refletir sobre suas práticas, questionar as estruturas de poder e engajar-se em um processo contínuo de autoavaliação e aprendizado.

Outro conceito central na Didática Crítica é a dialogicidade, inspirada pelas ideias de Paulo Freire. Na formação de professores, isso se relaciona com um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os professores em formação aprendem a valorizar as vozes e experiências de todos os alunos, promovendo um ensino mais inclusivo e participativo. Esse enfoque encoraja o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, permitindo que todos os envolvidos no processo educativo contribuam e aprendam mutuamente.

A Didática Crítica também enfatiza o ciclo dialógico e contínuo de ação-reflexão-ação. Professores em formação são incentivados a implementar estratégias pedagógicas inovadoras e a refletir sobre suas ações. Esta abordagem promove um aprendizado ativo e dinâmico, onde a teoria e a prática se alimentam mutuamente, permitindo uma educação emancipatória.

A valorização da diversidade e inclusão é outro aspecto fundamental. A formação de professores baseada na Didática Crítica fomenta a criação, por parte dos professores, de ambientes de aprendizagem inclusivos que atendam às diferentes necessidades dos estudantes e valorizem suas identidades únicas. Isso envolve reconhecer e valorizar a diversidade cultural, social e individual dos alunos.

Finalmente, a Didática Crítica visa formar professores para serem autônomos, defensores da educação pública de qualidade e agentes ativos na luta por políticas educacionais justas. A Didática Crítica na formação de professores busca formar profissionais reflexivos, críticos e comprometidos com a transformação social. Ela desafia as práticas neoliberais e tradicionais, promovendo uma educação que valorize a justiça social, a inclusão, o diálogo e a conscientização, na qual os alunos se tornam agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade.

PROPOSTAS PARA A TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL: ALINHAMENTO COM A DIDÁTICA CRÍTICA

Em relação à transformação educacional, considera-se, a partir dos apontamentos feitos até o momento, que esta pode ser fundamentada a partir dos princípios da Didática Crítica. Mas o que isso significa? Os princípios da Didática Crítica podem dialogar com a perspectiva da transformação social, em superar as visões neoliberais presentes

tanto na formação inicial de professores, quanto no desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto educacional. Neste sentido, é proposto nesta seção uma abordagem autoral que visa propiciar novas perspectivas para a prática pedagógica, relacionando os princípios da Didática Crítica com elementos de currículos inclusivos e diversificados, metodologias ativas de aprendizagem, formação contínua de professores, avaliação formativa e diversificada, ambientes de aprendizagem colaborativos, educação para a cidadania crítica e uso crítico de tecnologias educacionais.

A partir dos elementos elencados anteriormente os princípios da Didática Crítica podem ser desenvolvidos no âmbito escolar, visando transformar as práticas educativas imersas em teorias e contextos neoliberais, possibilitando tanto ao professor quanto aos alunos, serem sujeitos autônomos, críticos e reflexivos sobre os espaços que ocupam.

Neste tecer de novas ideias, analisamos dois destes elementos elencados anteriormente, os **Currículos inclusivos e diversificados** e a **Formação Contínua de Professores**.

Partimos do pressuposto que os Currículos, compreendidos pela perspectiva da Didática Crítica precisam ser inclusivos e diversificados. Em Silva (2022) dialogamos que um currículo inclusivo reconhece e valoriza a diversidade cultural e étnica dos estudantes, garantindo que todos se sintam representados e envolvidos. Essa abordagem fortalece a conexão entre aprendizado e realidades sociais e culturais, promovendo a equidade por meio da descolonização e revisão das ideologias dominantes. Ademais, a flexibilidade curricular adapta-se às variadas necessidades dos alunos, tornando a educação mais relevante e integral.

A **Formação Contínua de Professores** compreendida pela perspectiva da Didática Crítica prevê programas de formação nos quais os professores têm a oportunidade de conhecer de maneira teórica e prática as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas e críticas, promovendo reflexões sobre desigualdades sociais e a importância da justiça social. A formação deve incentivar os professores a se tornarem agentes de mudança. Neste contexto, dialogamos com Pimenta (2019) em que a formação contínua é vista como um elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo que eles se atualizem e reflitam sobre suas práticas pedagógicas em um contexto

educacional em constante transformação. Para tal, é importante que esta formação aborde além dos aspectos técnicos, os aspectos sociais, éticos e políticos. Em Pimenta (2019) compreendemos que a formação contínua, ao trabalhar teóricos da Educação que abordem princípios que dialogam com as perspectivas da Didática Crítica, proporciona aos professores elementos que os direcionem a pensar de forma autônoma e criativa, adaptando suas práticas às necessidades dos alunos e promovendo a inclusão. Como agentes de transformação social, resistem às tendências neoliberais que mercantilizam a educação, defendendo uma abordagem pedagógica que valoriza a justiça e a equidade.

A ESCOLA DA PONTE (PORTUGAL): EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA CRÍTICA

Neste sentido, dialoga-se com o contexto da Escola da Ponte para compreender como as perspectivas da Didática Crítica podem perpassar no ambiente escolar quando estas perspectivas se relacionam com o objetivo de formação dos alunos. A Escola da Ponte é uma instituição de ensino pública localizada em Vila das Aves, Portugal, conhecida por sua abordagem inovadora e democrática na educação. Fundada em 1976 por José Pacheco, a escola ganhou notoriedade por desafiar os métodos tradicionais de ensino e adotar um modelo educativo centrado no aluno.

A relação entre os elementos norteadores teóricos e metodológicos do Projeto Pedagógico da Escola da Ponte e as perspectivas da Didática Crítica dialogam à medida em que há uma convergência entre ambos na crítica aos modelos tradicionais de ensino e na busca por uma educação mais inclusiva e participativa. Com base no estudo de Silva e Ribeiro (2018), podemos indicar três elementos essenciais presentes neste projeto educativo: Inovação Pedagógica, Autonomia e Participação, Flexibilidade e Contextualização.

Em relação à **Inovação Pedagógica**, a Escola da Ponte, com sua abordagem pedagógica inovadora, busca superar a organização tradicional em classes homogêneas. Ao promover um ensino adaptado às diferenças individuais dos alunos e criar um ambiente de aprendizagem colaborativa, a escola alinha-se com os princípios da Didática

Crítica. Esta perspectiva crítica propõe a desconstrução de paradigmas neoliberais que frequentemente priorizam a padronização e a competitividade em detrimento da equidade e da inclusão. A Escola da Ponte exemplifica como a inovação pedagógica pode desafiar e transformar práticas educacionais convencionais.

No que se refere à **Autonomia e Participação**, a Escola da Ponte valoriza a autonomia da escola e a participação ativa da comunidade local, refletindo uma abordagem pedagógica que promove a construção coletiva do conhecimento e a cidadania ativa (Silva; Ribeiro, 2018). Este enfoque é consistente com os princípios da Didática Crítica, que defende a importância de incluir a voz dos alunos e da comunidade no processo educativo. Em contraste, os paradigmas neoliberais tendem a desconsiderar essas vozes, promovendo um modelo mais centralizado e menos participativo. A prática da Escola da Ponte destaca como a autonomia e a participação podem enriquecer a experiência educativa.

No que concerne à **Flexibilidade e Contextualização**, o projeto pedagógico da Escola da Ponte também se distingue por sua flexibilidade. A organização do ambiente escolar e dos espaços de aprendizagem é ajustada conforme as necessidades dos alunos e dos professores, contrastando com a rigidez frequentemente associada aos modelos neoliberais. A Didática Crítica, por sua vez, propõe uma educação que se adapta às realidades locais e às especificidades dos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado. A flexibilidade da Escola da Ponte demonstra a eficácia de adaptar práticas pedagógicas às necessidades reais dos alunos (Silva; Ribeiro, 2018).

Neste contexto, a Escola da Ponte apresenta perspectivas conceituais da Didática Crítica ao compartilhar uma visão de educação que desafia normas estabelecidas, promovendo práticas mais inclusivas, participativas e adaptadas às necessidades dos alunos. É um contexto educacional que vai de encontro aos paradigmas neoliberais que dominam muitas instituições educacionais, oferecendo alternativas que priorizam a equidade, a inclusão e a contextualização do ensino.

CONCLUSÃO

A Didática Crítica apresenta-se como uma resposta fundamental às imposições do neoliberalismo na educação, um fenômeno que tem moldado as práticas pedagógicas e as políticas educacionais em diversas partes do mundo, especialmente no Brasil. Este capítulo teve por objetivo apresentar um diálogo sobre os pressupostos teóricos da Didática Crítica como resposta para as investidas das concepções neoliberais na educação no Brasil. O neoliberalismo, com sua ênfase na eficiência, competitividade e resultados mensuráveis, tem promovido uma visão da educação que prioriza a mercantilização e a padronização, frequentemente em detrimento da equidade e da inclusão. Nesse contexto, a Didática Crítica surge como uma alternativa singular, desafiando as normas estabelecidas e propondo uma abordagem pedagógica que valoriza a reflexão crítica, a emancipação dos alunos e a construção de um ambiente educacional democrático.

A proposta da Didática Crítica, conforme discutido no texto, é fundamentada em princípios que buscam desconstruir as hierarquias e estruturas de poder que permeiam o ambiente escolar. Autores como Freire (2005), Pimenta (2019, 2023) e Candau (2008) enfatizam a importância de uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também transforme realidades e promova a justiça social. A conscientização crítica, um dos pilares da pedagogia freireana, é essencial para que os educandos reconheçam e questionem as estruturas de opressão que os cercam, tornando-se agentes ativos em suas comunidades.

A formação inicial de professores é um aspecto relevante para o desenvolvimento dos pressupostos e conceitos da Didática Crítica. No entanto, a formação dos professores deve ir além da formação inicial, proporcionando elementos e conhecimentos que permitam a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas. Essa formação deve ser um processo contínuo que incentive os professores a questionar as normas, promovendo um aprendizado relevante e propiciando resistência às imposições neoliberais na educação. Portanto, não é apenas uma luta por práticas pedagógicas mais justas, mas também uma busca pela construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Além disso, a Didática Crítica propõe a implementação de currículos inclusivos e diversificados, que valorizem a riqueza da

diversidade cultural e social. Essa abordagem desafia a homogeneização promovida pelo neoliberalismo, reconhecendo a importância de atender às diferentes necessidades dos estudantes e de incluir vozes diversas no processo educativo. A educação, nesse sentido, é vista como um espaço de resistência e transformação, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de questionar, aprender e se engajar na construção de suas realidades.

Em conclusão, a Didática Crítica se apresenta como uma resposta necessária e urgente às pressões do neoliberalismo na educação. Ao promover uma abordagem que valoriza a inclusão, a diversidade e a justiça social, essa perspectiva educacional não apenas busca emancipar os alunos, mas também fomentar uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder que permeiam o ambiente escolar. A luta pela construção de uma educação mais justa e democrática é, portanto, uma luta pela transformação social, onde todos os estudantes têm a oportunidade de se tornarem cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar em suas comunidades e contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa. A resistência ao neoliberalismo na educação é, assim, uma questão de justiça social, que exige o comprometimento de professores, gestores e da sociedade como um todo na busca por uma educação que realmente transforme vidas e realidades.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **A luta pela democracia na educação**: Lições de realidades sociais. Petrópolis: Vozes, 2020.
- CANAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- FRANCO, M. A. S. Renovar a didática crítica: uma forma de resistência às práticas pedagógicas instituídas pelas políticas neoliberais. SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (org.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, p. 65-88, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNIO, J. C. Formação de Professores e Didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, n. 2, p. 1-22, Porto Alegre, 2015.

LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. P.; PUENTES, R. V. **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, M.; ORLANDO, Cl.; ZEN, G. (org.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. p. 19-64. Salvador: EDUFBA, 2019.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excerto do original publicado em 2019). *In*: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). **Didática crítica no Brasil**. p. 17-49. São Paulo: Cortez, 2023.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2022.

SILVA, C. M.; RIBEIRO, C. P. A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal). **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e183443, 2018.

EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA NA SOCIEDADE NEOLIBERAL

A importância da formação crítica
de professores no Brasil

JÉSSICA TEIXEIRA DE MENDONÇA

Neste capítulo temos o objetivo de mobilizar conceitos relevantes da obra “A luta pela democracia na educação – Lições de realidades sociais” de Michael W. Apple (2020) relacionando-os com conceitos oriundos da concepção teórica do Letramento Crítico (LC), bem como com a noção de politicidade das ações de Freire (1986). Os conceitos de Apple a serem relacionados com a concepção de politicidade das ações de Freire serão os conceitos de “democracia densa” e “democracia magra” em que serão articuladas as ideias apresentadas por Apple e como elas se relacionam com o que Freire trazia como cerne de suas obras e pensamentos. Já os conceitos de Apple relacionados com o Letramento Crítico serão: a noção de *expansão de perspectivas* da autora do LC – Monte Mór (1999) e as ideias trazidas pelo autor Apple de como o capitalismo neoliberal age reforçando uma série de categorizações tidas como inquestionáveis. Além desse conceito, também apresentaremos outro estudioso do LC com o conceito de *ler-(se) lendo*, sendo este estudioso Menezes de Souza (2011) relacionando-o ao que Apple traz sobre a necessidade de questionamento crítico de quem somos nós. Por fim, refletiremos sobre o conceito da autora Duboc (2012) – *atitude curricular nas brechas*, entendendo a ideia de conteúdo curricular enquanto nevoeiro epistemológico, segundo Apple.

Para o autor Apple (2020) temos que, juntamente com o governo, nos esforçarmos para barrar o papel da Educação como reprodutora da desigualdade social. Tal desigualdade é fomentada pela sociedade neoliberal na medida em que o neoliberalismo é uma doutrina econômica que defende a mínima intervenção estatal na economia e na formulação de políticas. Com isso, o paradigma neoliberal tem como uma de suas estratégias a manutenção do poder das elites, a redução do acesso às políticas sociais pela população, especialmente a mais pobre, seja na educação, saúde, assistência e previdência. Há na sociedade neoliberal a diminuição do Estado de bem-estar social ou do Estado Democrático de Direitos, garantido pela Constituição Federal de 1988. Assim, o neoliberalismo acentua a má distribuição de renda, causando efeitos perversos no cenário social brasileiro como o aumento da pobreza. Esse aumento desencadeia ainda mais violência, discriminação e diversos outros problemas sociais como a criminalidade.

Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo

[...] não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar na luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (p. 16).

Conforme os autores, a hegemonia atual na qual se vale a sociedade neoliberal não atua apenas nas esferas econômicas e políticas, mas também na esfera ideológica e subjetiva dos sujeitos ao fazê-los acreditarem que são os únicos responsáveis pelas suas mazelas. Nessa ideia, dissipa-se o discurso do empreendedorismo, em que todos são capazes de mudar a sua realidade com apenas esforço e dedicação individual. Tal discurso isenta a responsabilidade do Estado na garantia da uma vida digna para todos. A ideologia do neoliberalismo tem o seu aspecto político – a conquista e manutenção do poder pelas elites; seu aspecto

econômico – com o crescimento ligeiro do capitalismo financeiro; seu aspecto social – com a ideia de individualização das relações sociais e a crescente polarização entre pobres e ricos; e seu aspecto subjetivo – com o surgimento de um novo conceito de sujeito autossuficiente e empreendedor de si mesmo e com isso, um sujeito com novas patologias psíquicas. Portanto, para além de uma ideologia ou uma política econômica, o neoliberalismo “[...] é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Por tal leitura da nossa realidade atual, este capítulo discorrerá sobre a importância da educação contra-hegemônica como uma forma de acentuar os desdobramentos negativos da sociedade neoliberal sobre as pessoas, suas vidas e suas subjetividades. Para isso, entendemos a formação crítica dos estudantes como uma possibilidade de, primeiramente, compreender tal realidade e assim atuarem contra este controle hegemônico. Acreditamos que com a educação crítica “[...] é possível que as pessoas se livrem do controle hegemônico, política, cultural e ideologicamente, adquirindo consciência” (Apple, 2020, p. 78).

Para Apple (2020) as instituições educacionais devem se preocupar em formar cidadãos críticos e informados. Para isso, ele defende que os “[...] educadores exerçam um papel ativista” (p. 14) e nesse capítulo entendemos que esse papel ativista do educador pode ser desempenhado a partir de uma formação crítica de professores no Brasil.

A partir da próxima seção, discutiremos sob qual perspectiva entendemos a formação docente crítica. Ela será pensada a partir do conceito de politicidade das ações de Freire e dos estudos do Letramento Crítico mobilizando-se os conceitos de **expansão de perspectivas, ler-(se) lendo e atitude curricular nas brechas**. Tais conceitos serão relacionados com as reflexões apresentadas pelo autor Apple na sua obra “A luta pela democracia na educação – Lições de realidades sociais” (2020) a fim de pensarmos em uma possibilidade de uma educação contra-hegemônica na sociedade neoliberal.

DIFERENTES VISÕES DE DEMOCRACIA

O autor norte-americano Michael Apple em sua obra “A luta pela democracia na educação – Lições de realidades sociais” publicada no ano de 2020 pela Editora Vozes expande as reflexões apresentadas em “A educação pode mudar a sociedade?” (Vozes, 2017). Na obra de 2020, que será o foco desse capítulo, o autor e seus coautores realizam uma avaliação de modelos de Educação a partir de visões conflitantes de democracia, uma focada na formação de seres pensantes e questionadores tendo como fim o exercício da cidadania plena e ativa por todos e outra focada em atender as necessidades econômicas mais conservadoras do mercado.

A essas duas visões de democracia, Apple as nomeia como “democracia densa” e “democracia magra”. Para o autor

Há uma disputa em andamento entre diferentes versões de democracia. Visões ‘densas’ de democracia que buscam uma plena participação coletiva para alcançar o bem comum e a formação de cidadãos críticos defrontam-se com versões ‘magras’ voltadas para o mercado e a opção de consumo, de posse individualista e uma educação largamente valorizada enquanto instrumento para satisfação de uma série limitada de necessidades econômicas definidas pelos poderosos (Apple, 2020, p. 15).

Assim, entendemos que para fomentar uma educação contra hegemônica em uma sociedade neoliberal como a nossa é necessário a formação crítica dos professores em nosso país. Essa formação pressupõe, primeiramente, o reconhecimento de tais visões divergentes de democracia que tem importantes implicações na vida das pessoas. Os educadores críticos devem estar comprometidos com formas densas de democracia, entendendo que toda a sua ação, especialmente dentro de sala de aula, é política e está a serviço de alguma dessas duas democracias. Por isso, torna-se necessário o reconhecimento de que não há neutralidade das ações para que assim cada docente possa refletir sobre suas escolhas e práticas pedagógicas a fim de fortalecer a democracia vista por nós como a mais humana e voltada para aqueles excluídos e marginalizados de nossa sociedade, sendo assim uma educação transformadora.

A partir dessas noções de democracia densa e democracia magra e partindo do entendimento de que não há neutralidade em nossas

ações, sendo que todas as nossas ações estão colaborando para uma democracia ou outra, apontamos o pensador Freire. Sobre a politicidade do ato educativo, Freire (1986) afirma que

Não há situação educativa que não aponte objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias. [...] A politicidade da prática educativa não é uma invenção dos subversivos, como pensam os reacionários. Ao contrário, é natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político. **O educador não é um ser político porque quer e sim porque sua condição de educação o impõe.** Isto não significa ser partidário deste ou daquele partido, ainda que se considere que todo educador deva assumir uma posição partidária. A politicidade é então inerente à prática educativa. Isto significa que o professor deve ter suas opções políticas próprias e claras, seus sonhos. “Porque, afinal, o que é que nos move, nos dá alento como professores, se ganho tão pouco, se estou tão desprestigiado nesta sociedade de mercado? Que sonho tenho para sonhar, para discutir com os meus alunos?” (p. 34-35, grifos meus).

À vista disso, o professor não pode ser ingênuo ao afirmar ou acreditar que está sendo neutro frente a necessidade de se trabalhar para uma ou outra forma de democracia, para um ou outro projeto de sociedade. Segundo Freire (2011) todos somos orientados por uma base ideológica. A questão é termos consciência se nossa base ideológica é inclusiva ou excludente. Essa tomada de consciência é possível a partir de uma formação docente crítica. Essa compreensão da politicidade de nossas ações é ainda mais importante atualmente em que “[...] pressupostos e compromissos ideológicos de direita estão poderosamente presentes, são bem financiados e se tornam cada vez mais parte nuclear do senso comum [...]” (Apple, 2020, p. 15).

O papel do professor, nesse sentido, torna-se fundamental para o fortalecimento da democracia densa, conforme apontado por Apple (2020), pois a escola está inserida em um espaço permeado por relações sociais em que se manifestam os interesses das classes sociais e, dessa forma, está relacionada a relações sociais e políticas (Pennycook, 2001).

REFLEXÕES À LUZ DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO CRÍTICO

Neste tópico, iremos apresentar algumas reflexões sob a ótica dos estudos do Letramento Crítico – LC e possíveis diálogos com a obra “A luta pela democracia na educação – Lições de realidades sociais” de Apple (2020). Iremos focar nas elaborações de Monte Mór (2018a, 2018b); Menezes de Souza (2011a, 2011b) e Duboc (2012).

A obra de Apple denuncia, com uma análise rica teoricamente, o ataque à educação pública. Por outro lado, também apresenta os esforços coletivos para se construir saídas democráticas e emancipadoras e nos possibilita compreender como funcionam, na prática, as resistências às agendas neoliberais no âmbito educacional. Elucidando o embate de democracias densas e magras, Apple permite pensarmos em como abrimos espaço para a ação e a esperança. Entendemos como uma das formas de abrimos espaço para a ação em prol de uma educação democrática, no fomento à democracia densa, a formação crítica de professores que culminará na formação também crítica do seu alunato, a fim de desempenharmos uma educação contra-hegemônica na sociedade neoliberal.

Para Monte Mór (2018b, p. 271) “os letramentos críticos são uma forte indicação para compor a formação docente crítica” e, segundo a autora, dentro dessa perspectiva crítica há uma expansão de perspectivas. Ao desenvolver este conceito de expansão de perspectivas, Monte Mór mobiliza as teorias da hermenêutica, desenvolvidas por Ricoeur (1977, 1978). Nessas teorias, Ricoeur “expõe sobre as tradições interpretativas advindas das influências da religião e da tradição e vem a criticá-las ao defender o exercício da suspeita, mais tarde considerado como uma hermenêutica crítica” (Monte Mór, 2018b, p. 267). Essas tradições culminariam num círculo interpretativo, ou seja, as interpretações tendem a se repetir como em um círculo.

A autora realizou pesquisas em sua sala de aula e concluiu que as visões convencionais de língua e cultura que puderam ser observadas permeavam-se por concepções que colaboravam para a construção de visões como: língua, linguagem, sociedade, cultura e identidades. Segundo Monte Mór (2018a) “[...] tais concepções desenvolviam *raciocínios disciplinadores*, significando que potencialmente poderiam/podem disciplinar cidadãos/pessoas/indivíduos quanto ao *habitus*

linguístico e interpretativo [...]” (p. 38), ou seja, os indivíduos adquirem certas percepções e ações linguísticas semelhantes, devido às suas trajetórias sociais similares, sendo, então, possível que suas leituras se assemelhem, conforme apontado por Ricoeur de “círculo interpretativo”.

Monte Mór (2018a) apoia-se também nas ponderações de Bourdieu (1996) sobre o *habitus linguístico/interpretativo* que corresponde, então, aos eventuais direcionamentos que levam o leitor ou interlocutor para determinadas convergências interpretativas. As “armadilhas das convenções comunicativas” tendem a levar os seus interlocutores a interpretações similares. Isso significa que “as pessoas formam e seguem um *habitus interpretativo*, respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos” (Monte Mór, 2018a, p. 320). Isso se configuraria em uma busca pela apreensão dos sentidos como uma forma de garantir que os pares envolvidos na comunicação garantam o entendimento. No entanto, ao pensarmos na perspectiva do LC, entendemos essa garantia como ilusória, pois não se pode determinar ou encapsular os sentidos de um texto, nem mesmo desejar que nosso interlocutor entenda aquilo que enunciamos da forma que nós gostaríamos que ele entendesse. Entendemos, por uma concepção crítica, que os sentidos de um texto, depois de produzido por um autor, já não pertence mais apenas a ele.

Duboc (2012), em sua tese de doutoramento, também apresenta o conceito de *habitus interpretativo*, discutido por Monte Mór (2018a), e aponta

[...] que, muitas vezes, nosso olhar é ‘treinado’ ou ‘forçado a ver’ de certas maneiras, ou seja, somos treinados a ver da maneira que todas as pessoas ou *status quo* veem [...]. No contexto do letramento crítico, essa reprodução de “olhares” forma, geralmente, um tipo de cidadão: aquele que reproduz uma interpretação dada (p. 24).

De acordo com essas noções, as pessoas tendem a disciplinar as suas interpretações e entendimentos das leituras, vivências, experiências, dentre outros, o que culminaria, então, na formação do *habitus linguístico/interpretativo*. Concordamos com a autora quando afirma que “[...] tais noções disciplinadoras poderiam tolher a formação crítica das pessoas”. A crítica possibilitaria um processo de ruptura, que

acontece quando um círculo interpretativo ou hermenêutico sobre um determinado tema/objeto se rompe. Esse rompimento permite que a visão se expanda, “dali surgindo uma certa crise nas certezas do círculo interpretativo até então predominante” (Monte Mór, 2018b, p. 267).

Ao pensar sobre o conceito de círculo interpretativo ou hermenêutico e *habitus linguístico*, Monte Mór (2018a) busca por outras noções e elabora, então, o conceito de “*expansão de perspectivas*”, ao perceber nas pesquisas com os seus alunos que havia convergência de sentidos no modo como eles interpretavam seus textos. Nessas bases, não havia a construção de conhecimentos, mas a decifração do código linguístico, ou seja, não se construía significados a partir da interação entre autor-texto-leitor, o que não corresponderia a uma posição crítica por parte dos alunos/leitores. A autora, por meio de atividades específicas, propiciou a seus alunos que expandissem as possibilidades interpretativas dos diversos textos e contextos, assumindo um papel mais ativo nos processos de leitura, indo, então, além do *habitus linguístico*. A expansão interpretativa pretendia desenvolver um “trabalho crítico e, conseqüentemente, as percepções críticas dos alunos” (Monte Mór, 2018b, p. 266).

O conceito de “*expansão de perspectivas*” da autora também pode ser denominado de “*expansão interpretativa*” e corresponderia ao desenvolvimento de “práticas imbuídas de outras concepções que potencialmente pudessem propiciar expansões interpretativas/de perspectivas, como forma de promover o desenvolvimento crítico” (Monte Mór, 2018a, p. 272).

Na obra de Apple (2020), o autor traz Gramsci (1971) para referir-se a mesma ideia apresentada por Monte Mór. Para Gramsci “[...] o controle hegemônico é uma maneira-chave pela qual os grupos dominantes mantêm o controle do poder não só através de mecanismos econômicos e políticos, mas também por meio culturais e ideológicos, através da fabricação do ‘senso comum’” (p. 77). Nesse sentido, tal reflexão aproxima-se da apontada por Monte Mór, pois o que Gramsci chama de “senso comum” seria o *habitus interpretativo*, nomeado por Monte Mór e refere-se um sistema lógico dominante, suscitado pela classe dominante juntamente com seus interesses neoliberais específicos, a fim de apresentar quais seriam os medos e as necessidades reais das pessoas. Dessa forma, esse “senso comum” ou *habitus*

interpretativo seria um contrato invisível firmado no consenso entre as pessoas à medida que faz sentido para elas determinadas interpretações.

No entanto, assim como apontado por Monte Mór de que o *habitus interpretativo* pode sofrer uma ruptura e promover uma expansão de perspectivas, Gramsci também aponta que é possível que as pessoas interpretem para além do senso comum rompendo, então, com o controle hegemônico. Tal ruptura se dá a partir da “[...] percepção consciente de ser parte de uma força hegemônica específica. [Este] é o primeiro estágio rumo a uma autoconsciência mais progressista” (Gramsci, 1971, p. 333).

À vista disso, a formação crítica que promova a expansão de perspectivas pode ser uma forma de educação contra-hegemônica ao concebemos que “o capitalismo sob sua forma neoliberal age como uma série de estruturas de classe, de raça e de gênero tidas com frequência como inquestionáveis, que reorganizam nossas sociedades [...]” (Apple, 2020, p. 25). O questionamento é a base estruturante de uma formação crítica que promova a ruptura do *habitus interpretativo*, a saída do senso comum e, assim, a expansão de perspectivas.

Para refletirmos sobre a educação contra-hegemônica na sociedade neoliberal, também mobilizamos, para além do conceito de expansão de perspectivas de Monte Mór (2018), o conceito de ler(-se) lendo de Menezes de Souza (2011).

Esse conceito se mostrou importante aos estudos do LC, pois para Menezes de Souza (2011) a “percepção de si mesmo enquanto um ‘eu’ [...] surge a partir da consciência de um ‘não-eu’ do qual surge, se destaca e a qual se conecta o ‘eu’ individualizado. Esse ‘não-eu’ sócio-histórico ao mesmo tempo é distinto de e constitui o ‘eu’ da identidade social” (p. 1). Nesse sentido, o autor aponta para a constituição do “eu” e como ele se dá em relação ao “não eu” que corresponderia ao outro. Entendemos que ao olharmos para nós, não só conseguimos deslumbrar a imagem de nós mesmos, como podemos compreender como o meu “eu” está relacionado com todos os outros “eus” ao meu redor e como, nessa relação, eu construo significados sobre mim, sobre o outro, sobre minha profissão docente, sobre o mundo. Dessa forma,

voltando o nosso olhar para nós mesmos somos capazes de nos percebermos com e na presença do outro.

Em relação a esse imbricamento do “eu” com o “não-eu”, Menezes de Souza (2011a) retoma Freire (2011, p. 149) que aponta que

Não é a partir de mim que eu conheço você...é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável.

Ao pensarmos no processo de leitura nas bases do letramento crítico em que se torna importante *aprender a escutar as próprias leituras*, segundo palavras de Menezes de Souza (2011a), tem-se contemplado o conceito do autor de “ler-(se) lendo”.

Letramento crítico consiste em não apenas ler, mas **ler se lendo**, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado...e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (p. 296, grifos meus).

O eu imbrica-se no processo de leitura que deixa de ser entendido como simples ato de decodificação, como se fosse algo externo ao sujeito leitor. Assim, ler criticamente exige do leitor perceber não apenas o autor, suas intenções e seu contexto sócio-histórico e cultural, aquilo que Hoy (2005) chamou de um conceito tradicional de crítica. Mas também que ele mesmo se perceba enquanto leitor e como o seu “eu” direciona a interpretação dos significados que ele atribui ao texto que lê, o que seria, nessa outra acepção, chamado por Hoy (2005) de pós-crítica – em que escrita e leitura são atos de produção de significação. “É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade da relação freireana palavra-mundo” (Menezes de Souza, 2011b, p. 3). Sob esse viés, o ato de produção de significação

não é um ato aleatório e voluntarioso de indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a

diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo (Menezes de Souza, 2011b, p. 5).

Para essa análise, expandimos o entendimento do ler(-se) lendo para além-texto, concebendo-o enquanto uma postura perante todo e qualquer elemento passível de significação e interpretação. Nesse sentido, o ler(-se) lendo é uma postura crítica que deveria ser assumida por todos, tornando-se mais importante quando é o professor que a assume, pois assim, é possível desenvolvermos uma autoanálise, percebendo o nosso “eu” e como esse “eu” relaciona-se com os “não-eus” nos processos de significação.

Ao expandirmos a concepção do ler(-se) lendo para além dos textos, abrangendo-a para qualquer situação passível de interpretação, coadunamos com o apontado por Apple (2020). O autor salienta a importância de se transformar instituições educacionais a fim de que elas respondam às necessidades reais das pessoas que as constituem. Para que a educação seja responsiva é necessário, segundo o autor, que as demandas dessas pessoas sejam consideradas e também “[...] exige um constante questionamento crítico de quem somos ‘nós’” (Apple, 2020, p. 14). Sob este viés, para que possamos olhar o outro, reconhecer suas demandas e mazelas é primordial que também olhemos para nós mesmos, nos reconhecendo imbricados (n)daquele contexto e não à parte dele. Esse reconhecimento crítico do imbricamento eu-outro-contexto responsabiliza ética, política e educacionalmente aqueles que se preocupam com uma educação baseada na democracia densa, especialmente àqueles que trabalham na área educacional, a não compreenderem as instituições educacionais e as visões que se tem dela de forma neutra ideologicamente.

Por fim, mobilizaremos o conceito de atitude curricular nas brechas de Duboc (2012) relacionando-o a ideia de nevoeiro epistemológico de Apple (2020). Duboc (2012) trabalhou em seu doutoramento sobre a atuação curricular dos docentes nas brechas, em sua tese intitulada “Atitude Curricular – Letramentos Críticos nas brechas na formação de professores de inglês”. O trabalho de Duboc foi resultado de uma pesquisa-ação colaborativa, realizada no ensino superior. A autora buscou ressignificar a prática pedagógica de disciplinas do curso de Letras, de forma a trabalhar as demandas postas pelas sociedades contemporâneas

a partir de contribuições de teorias pós-modernas e pós-estruturalistas. A sua pesquisa entendeu o LC como uma postura filosófica adotada pelo professor pautado numa crítica problematizadora e, com isso, a autora propôs o conceito de “atitude curricular nas brechas”, apontando para a necessidade de agência por parte do professor diante da prática curricular e das brechas que esse currículo apresenta.

Duboc (2012, p. 45) ressalta que sua pesquisa a levou a “[...] pensar na ideia de brechas para o redesenho curricular que propunha, pois, os próprios dizeres e fazeres dos alunos e Isis, somados ao livro didático, faziam emergir conceitos e valores passíveis de desconstrução e ampliação de perspectivas”. Vale esclarecer que Isis, citada por Duboc, foi uma docente-colaboradora que participou de sua pesquisa.

Ainda sobre o conceito de brecha, Duboc (2012, p. 94) explica que

A ideia de brecha condiz bem com a pós-modernidade na medida em que parece apropriada à epistemologia de desempenho na ausência de modelos pré-estabelecidos, calcada na indeterminação, na imprevisibilidade e na emergência. Brecha, portanto, neste trabalho, é entendida aqui como as oportunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de “encontros com a diferença” com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes. Digo “possibilitar” – e isso é importante esclarecer – porque a noção de brecha abandona o projeto totalitário de pedagogias revolucionárias outrora apropriadas para seu tempo.

A brecha é “imbuída de imprevisibilidade e emergência” (Duboc, 2012, p. 49). Nesse sentido, as brechas e a atitude do docente em agir nessas brechas são como uma forma de se desenvolver uma educação crítica. Já que as entendemos como uma possibilidade de se trabalhar com uma demanda significativa, para além do currículo, para os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Duboc relaciona o conceito de brechas a “perturbação” ou “barulho” nas concepções de Biesta (2006, 2010). Entendo “perturbação” como algo que desestabiliza aquilo que está previsto: o currículo ou o cronograma de uma aula, por exemplo. Essa perturbação por mais que cause insegurança e desconforto a um professor fornece uma rica oportunidade de se promover o letramento crítico.

Duboc (2012) entende que “a sala de aula constitui um espaço riquíssimo de brechas para a construção do saber e, principalmente, para sua desconstrução sempre que este exercício nos parecer relevante e necessário” (p. 52). Nesse exercício, percebemos que é o professor que atribui relevância aos momentos de desconstrução, ao entender que algo que emerge em sua sala, mesmo sendo imprevisível e indo contra os seus planejamentos iniciais para aquela aula, pode ser visto como uma importante possibilidade de se fazer uma educação, de fato, crítica.

Ao desejar por uma mudança em seu currículo docente, Duboc afirma que, inicialmente, ela tinha uma grande expectativa em redesenhá-lo de forma que pudesse contemplar as demandas contemporâneas. No entanto, essa expectativa mostrou-se inapropriada ao pensar que um “currículo pós-moderno” não poderia ser previamente pensado e estipulado. Isso a fez

[...] reorientar as ações pedagógicas partindo do que tínhamos, do que víamos, do que ouvíamos, surgindo, então, a hipótese de que a desconstrução almejada no trabalho de letramento crítico viria ocorrer nas brechas das salas de aula por meio da atitude deliberada minha e de Isis sempre que julgávamos conveniente ou necessário (Duboc, 2012, p. 71).

Nesse sentido, “assegurar que o público e mesmo os próprios grupos dominantes não sabem ou não enxergam alguma coisa é crucial para a manutenção das relações existentes de poder” (Apple 2020, p. 18), sendo o currículo um instrumento para essa manutenção. Por esse motivo, tal desconstrução ou atitude curricular nas brechas pode ser uma maneira de agir criticamente a favor do desenvolvimento de uma educação democrática. Educação essa que muitas vezes não tem o seu respaldo curricular para ser desenvolvida, ou seja, compreender que na produção do currículo escolar “[...] excluir coisas, mantê-las de fora, é tão importante quanto incluir outras. Referimo-nos aqui ao poder dos grupos dominantes de criar o que melhor se denomina de ‘nevoeiro epistemológico’” (Apple, 2020, p. 18). Tal conceito de Duboc – atitude curricular nas brechas – é entendido como uma forma de se promover uma educação contra-hegemônica ao se encarar o currículo escolar como um mecanismo de controle ou emancipação social.

O próprio conteúdo do que é ensinado nas escolas é também um lugar de lutas que desempenha um importante papel na maneira como a democracia

é efetivamente vivida nas escolas, na definição de qual visão de democracia é ali difundida e na formação, por vezes, de movimentos de base em oposição à visão dominante (Apple, 2020, p. 18).

A formação crítica do professor o possibilita a entender que nos currículos escolares também há uma correlação de forças entre aqueles que querem uma democracia densa e aqueles que desejam por uma democracia magra que manterá os seus interesses. Nesse último caso, um neoveiro epistemológico é fomentado a fim de que pautas relevantes socialmente não sejam respaldadas pelo currículo. No entanto, para aqueles preocupados com uma democracia densa, a atitude curricular nas brechas, defendido por Duboc, pode ser o caminho encontrado para o desenvolvimento de uma educação contra-hegemônica na sociedade neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação contra-hegemônica na sociedade neoliberal é possível a partir da ação dos professores enquanto ativistas sociais. Para isso, acreditamos que a formação docente crítica os possibilitará a agir de acordo com os princípios de uma democracia densa. O reconhecimento da politicidade das ações, especialmente enquanto professores, torna-se fundamental para que os docentes se responsabilizem pelo projeto de sociedade e nação na qual estão engajados. Todas as ações desempenhadas em âmbito educacional e fora dele possuem respaldo ideológico. Nesse sentido, cabe aos professores se perguntarem a quem servem as suas ações e como a(s) ideologia(s) têm perpassado a constituição de suas subjetividades, práticas pedagógicas e ações humanas.

A formação crítica de professores pode atuar no desenvolvimento de uma educação contra-hegemônica ao favorecer a ruptura de formas interpretativas de interpretar o mundo e a si mesmo. Dessa forma, é viabilizado a expansão de perspectivas por parte daqueles que realizam a educação no nosso país juntamente com os alunos – os professores. Ao expandirem suas perspectivas, há uma saída do senso comum que é um mecanismo de desenvolvimento e manutenção de formas magras de democracia. Além disso, a capacidade de se enxergar enquanto parte de uma sociedade, enxergando também a escola como parte dela é outra possibilidade desencadeada pela formação crítica. O ler-(se) lendo é

uma postura crítica e emancipatória ao pensarmos em formas de efetivarmos uma democracia densa, pois ao interpretarmos o outro nos interpretando, enxergamos as demandas nas quais podemos atuar, entendendo, de fato, o que o outro necessita de nós. Ao expandirmos nossas perspectivas e nos incluirmos como objeto de estudo e interpretação da nossa própria leitura de mundo, compreendemos o currículo escolar como aprisionador ou libertador de práticas pedagógicas críticas. Percebendo-o como o primeiro, podemos ter uma atitude curricular nas brechas para que possamos tornar nossa prática, mesma que respaldada em um currículo que causa um nevoeiro epistemológico, democrática.

Por fim, precisamos nos opor à ideia de que a educação só poderá mudar depois que a sociedade seja mudada. As instituições escolares e as pessoas que nela atuam, especialmente os professores, são partes essenciais da sociedade, por isso, as lutas e vitórias travadas na Educação, serão lutas e vitórias travadas na sociedade. É preciso que continuemos a lutar pela democracia densa, dentro e fora das escolas. Tal democracia é importante para o projeto de nação que desejamos – nação empoderada socialmente, democrática, livre e que possibilita a todos os seres humanos formas dignas, plenas e significativas de se viver.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **A luta pela democracia na Educação** – Lições de realidades sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- BIESTA, G. **Beyond learning**: democratic education for a human future. London: Paradigm Publishers, 2006.
- BIESTA, G. **Good education in an Age of Measurement**. United States: Paradigm Publishers, 2010.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DUBOC, A. P. **Atividade Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três textos que se completam. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

HOY, D.C. **Critical resistance:** from Poststructuralism to Post-Critique. Cambridge, The MIT Press. 2005.

JORDAO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 427-442, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L.M. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C.M; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R.C (Org.). **Formação desformatada** – práticas com professores de língua inglesa. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 15, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.

MENEZES DE SOUZA, L.M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (Org). **Formação de professores de línguas:** ampliando perspectivas. Paco Editorial, São Paulo, 2011b.

MONTE MÓR, W. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês.** Campinas: Pontes Editores. 2018a. p. 315-335.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018b. recurso digital.

PENNYCOOK A. **Critical Applied Linguistics:** a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

RICOUER, P. **Conflitos das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1978.

RICOUER, P. **Da interpretação:** ensaio sobre Freud. RJ: Editora Imago, 1977.

SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

CAMILA GRASSI MENDES DE FARIA – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Goiás. Pesquisadora financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás. Docente Colaboradora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino – UFPR.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9008877365564349>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1731-9512>

E-mail: camila.grassimf@gmail.com

GUILHERME BAUMANN ACHTERBERG – Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa Docência, saberes e desenvolvimento profissional. Licenciado em Química pela Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Estudos e Intervenções “Práticas Educativas e Formação de Professores” (PRATFORM) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9018726994957756>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4690-8543>

E-mail: guilherme.achterberg@acad.ufsm.br

VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenadora-Geral de Ensino Médio. Docente da Universidade Estadual de Goiás – UEG (Unidade

de Inhumas); Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5886322625345777>

Orcid iD: 0000-0003-3044-4182

E-mail: valdirene.oliveira@ueg.br

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

ANDREIA MACHADO CASTIGLIONI DE ARAÚJO – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Linha de Currículo e (In)Formação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Bonilla. Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana (PROFLETRAS-UEFS). Especialista em Educação e Pluralidade Sócio-cultural (UEFS). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC-UFBA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE-UEG). Professora formadora da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana.

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2499-1000>

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2940907078851301>

E-mail: andreaaraujo@ufba.br

ANDRISIA DA COSTA SANTOS – Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), com graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Coordenadora de Gestão de Pessoas no polo de Confresa da Secretaria de Estado de Educação de Educação de Mato Grosso.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8119367316035304>

Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0009-2460-3870>

E-mail: andrisialuisa@gmail.com

CARINA ELISABETH MACIEL – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da UFMS. Coordenadora do GEPPES/MB. Bolsista produtividade Fundect/CNPq. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4726577463139954>
Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3765-3139>
E-mail: carina.maciел@ufms.br

ELIANE COSTA DA SILVA – Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG), Pós-graduação em Humanidades e Linguagens (IFB) e Graduação em Pedagogia (PUC-GO). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9246232741495132>
Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3263-1344>
E-mail: eliane.92@aluno.ueg.br

GIOVANNA OFRETORIO DE OLIVEIRA MARTIN FRANCHI – Doutora em Educação pela Universidade Federal em Santa Catarina. Professora Temporária na Universidade Regional de Blumenau (FURB) do Departamento de Educação, do-Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras – CCEAL. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2761670363672275>
Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0266-9053>
E-mail: gfranchi_m@yahoo.com.br

JANETE PALÚ – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Linha de Políticas Educacionais, com Doutorado Sanduíche pela Universidade do Minho/Braga/Portugal. Membro do GEPPE (UEG), GPEGIE (UFFS) e Grupo de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” (UFPR) Professora de História e Assistente Técnica Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina. Bolsista FUMDES/UNIEDU. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7193337421845162>
Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5887-6246>
E-mail: janete.palu@ufpr.br

JOYCE DE ALMEIDA BORGES – Professora da UEG (Câmpus-Goiás) do Curso de Licenciatura em Geografia. Doutorado em Educação na

linha de Movimentos sociais, trabalho e educação. Pesquisadora na área de cultura, diversidade e ensino de Geografia.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3966583582636488>

Orcid iD: 000-0001-7123-0194

E-mail: albojoyceueg@gmail.com

JÉSSICA TEIXEIRA DE MENDONÇA – Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pós-graduada em Estudos Decoloniais pela Universidade do Beira do Interior/Covilhã/Portugal. Professora da área da Linguagem do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT Campus Juína.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6158100706584571>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5793-0765>

E-mail: jessica.mendonca@ifmt.edu.br

JOSELITA ROMUALDO DA SILVA – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Linha Políticas Educacionais, sob a orientação do Prof. Dr. Angelo Ricardo de Souza. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Políticas Educacionais (UFPR). Membro do Grupo Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação e do Observatório do Ensino Médio da UFPR. Pedagoga na Rede Estadual de Ensino do Paraná e professora na Rede Municipal de Ensino de Piraquara. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE-UEG).

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5885-6950>

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4917204877327652>

E-mail: joselita.silva@ufpr.br

JOSEDALVA FARIAS DOS SANTOS – Licenciatura em Pedagogia (UNEB). Especialização: Educação do Campo; Psicopedagogia Clínica, institucional e Educação infantil; Metodologia do ensino Superior; Educação Digital. Mestranda em Educação pela UEG-UnU Inhumas-GO. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Malhada-Bahia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Bourdieu da UEG-UnU Inhumas-GO.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7241057648713544>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9642-2990>

E-mail: fariasjosedalva@gmail.com

JUSSANI DERUSSI – Possui graduação em Pedagogia – Educação Infantil, pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ; Especialista em Teorias e Metodologias para curso Superior em Educação Infantil e Anos Iniciais, pela mesma instituição; Especialista em Mídias na Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Especialista em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Especialista em Educação na Cultura Digital – UFSC; Mestra em Educação, pela UNOCHAPECÓ; Doutoranda em Educação, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0643350178703609>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4368-1929>

E-mail: jjjderussi@gmail.com

LAURA HELENA DE ARRUDA SILVA – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Técnica Administrativa em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Câmpus do Pantanal.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9754407433348742>

Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0002-9580-5970>

E-mail: laura.silva@ufms.br

LEONICE MARIA WILLE CATTO – Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* de Chapecó (SC). Membro do GEPPE (UEG) e GPEGIE (UFFS). Orientadora Escolar da Educação Básica. Articuladora Regional do programa RENALFA do Estado de Santa Catarina.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8182255947071869>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1114-3053>

E-mail: leonicewille@gmail.com

LUCIANA RIBEIRO PINTO SOARES – Licenciatura em História. Segunda Licenciatura em Pedagogia. Especialização: Gênero e Diversidade Escolar; Docência para a Educação Profissional e Tecnológica–Ifes-. Mestranda em História pela Universidade de Passo

Fundo – (UPF). Professora efetiva da Secretaria da Educação do Estado de Rondônia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE) da UEG-UnU Inhumas-GO.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5663327260586999>

Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0004-8235-2954>

E-mail: lucianaribeirosoares605@gmail.com

LUZINETE BARBOSA LYRIO – Doutora em Desenvolvimento Regional e Urbano, pela Universidade Salvador (UNIFACS); Mestra em Desenvolvimento Regional e Urbano, pela UNIFACS; Licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Professora aposentada da Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/8166962331892437>

Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0001-9286-9787>

E-mail: luzinetelyrio@gmail.com

MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES – Pedagoga, Mestra em Educação (FE USP), Mestra em Estado, Governo e Políticas Públicas (Flacso), Doutora em Educação (FE USP), com Pós-Doutoramento na mesma área pela Universidade Católica Portuguesa/Lisboa e estágio no Centre de Recherche en Éducation/CREN – Nantes Université. Ativista pelo direito à Educação e pesquisadora dos campos das Políticas Educacionais, Políticas para as Infâncias, Territórios Educativos e Pesquisa com Crianças.

Lattes iD <http://lattes.cnpq.br/5335835681705245>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2929-4888>

E-mail: neide.ogomes@gmail.com

OTO JOÃO PETRY – Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Líder do GPEGIE (UFFS). Professor Associado IV da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó (SC).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6095133580168744>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9216-5301>

E-mail: oto.petry@uffs.edu.br

RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente da Universidade

Estadual de Goiás – UEG (Unidade de Inhumas). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9139962889438722>

Orcid iD: 0000-0002-7461-6698

E-mail: renata.ramos@ueg.br

SILVIA REGINA CANAN – Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Especialista em Alfabetização, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS; Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Doutora em Educação, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Atua como docente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado e Doutorado. Líder do Núcleo de Estudos em Políticas de Educação Básica e Superior – NEPEBS, Membro do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UNICAMP – GIEPES. Membro do Conselho Técnico Científico da Educação Básica – CTC-EB da CAPES.

Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-4504-3680>

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8324344636768372>

E-mail: silvia@uri.edu.br

SILVIO CÂNDIDO DA MATA – Licenciado em Geografia – UEG/GO. Especialista em Educação Ambiental – UFG/GO. Graduação em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/CE, Sobral-Brasil. Especialização em Letramento e Alfabetização – FABEC-Brasil-GO. SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultural – Senador Canedo/GO, Profissional da Educação.

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2271811987668189>

Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0000-1402-4810>

E-mail: scm1010@gmail.com

UALTER DOS SANTOS ROJAS – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGedu– UNEMAT/Cáceres – MT, com graduação em Licenciatura em Matemática pelo IFMT, Brasil. Coordenador de Gestão de Pessoas no polo de Cáceres da Secretaria de Estado de Educação de Educação de Mato Grosso. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas e Gestão Educacional

– (GEPEPE – UNEMAT) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE – UEG).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3790442489633244>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2090-5715>

E-mail: ualter.rojas@unemat.br

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x23 cm
Tipologia: Minion Pro
Edição: Apoena Editorial

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 2 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.